

Noa Cykman

**VELHOS PARADIGMAS E NOVOS PARÂMETROS: EXPERIÊNCIAS  
PEDAGÓGICAS NÃO CONVENCIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura  
apresentado como requisito parcial para  
a obtenção do título de Licenciada em  
Ciências Sociais pela Universidade  
Federal de Santa Catarina.  
Prof. Orientador: Dr. Jacques Mick.

Florianópolis  
2014

Noa Cykman

## **VELHOS PARADIGMAS E NOVOS PARÂMETROS: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NÃO CONVENCIONAIS**

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para a obtenção do título de licenciada e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Ciências Sociais.

Florianópolis, agosto de 2014.

---

Prof. Jeremy Paul Jean Loup Deturche  
Coordenador do Curso

### **Banca examinadora:**

---

Prof. Dr. Jacques Mick  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Jean Gabriel Castro da Costa  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Schneider Hardt  
Universidade Federal de Santa Catarina

## **RESUMO**

Este trabalho procura analisar abordagens críticas e propositivas em relação à educação escolar, observando as contribuições de diversos autores para a elaboração de novos horizontes educativos, alternativos ou complementares à educação tradicional. Através da identificação de fraquezas e assincronias da escolarização convencional, cria-se a possibilidade de dilatação dos paradigmas tradicionais e de proposta de novos métodos. A diversificação didática pode ser apontada como uma atualização que possibilite aos alunos um processo de aprendizagem significativa, valorizando seus diversos perfis e tornando-os participantes ativos da atribuição de sentido ao conteúdo, em um processo com vistas à substituição do rigor disciplinar pela orientação emancipatória. Os processos de aprendizado voltam-se, então, menos à aquisição de conhecimentos que ao exercício da reflexão a seu respeito, propiciando às aulas de Sociologia, em particular, meios de provocar nos alunos a consciência crítica e histórica típicas dos objetivos dessa disciplina. Esse conjunto de propostas é incorporado num plano de aula, que foi aplicado no Estágio Curricular em 2013 e do qual se realiza uma análise retrospectiva com vistas à dissolução, nele, dos mesmos pilares convencionais que se criticaram em relação à escola.

Palavras-chave: Sociologia; Educação; Pedagogia; Aprendizagem significativa;

Métodos didáticos.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: O ESTUDO DO ESTUDO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 O PASSADO NO PRESENTE: A ESCOLA CONVENCIONAL E A SUPERAÇÃO DE SUA HERANÇA .....</b>	<b>11</b>
<b>3 O PRESENTE NA PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS NÃO CONVENCIONAIS NO ESTÁGIO CURRICULAR.....</b>	<b>19</b>
3.1 PLANO DE AULA .....	24
3.2 MÉTODOS DE AVALIAÇÃO .....	37
3.3 RESULTADOS E IMPRESSÕES DO ESTÁGIO: FEEDBACK DOS ALUNOS .....	42
<b>4 O FUTURO DO PASSADO: REFLEXÕES DESCARTENIZADAS: CONCEITOS E DESCONSERTOS PROVOCADOS NA E PELA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA.....</b>	<b>45</b>
4.1 INTELIGÊNCIA .....	45
4.2 INTERESSE.....	49
4.3 AFETO .....	71
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O TEMPO EM MOVIMENTO .....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>86</b>

## 1 INTRODUÇÃO: O ESTUDO DO ESTUDO

O tema da educação é vasto como a experiência: faz-se concreto por toda a vida se percebemos, em toda relação, influência mútua e em toda observação, um parâmetro. Pensar a educação é mirar um alvo que, para aparentar fantasioso alvor, não pode senão manter vivo o giro da multiplicidade que o compõe. Pensar a educação escolar implica ponderar a posição acadêmica; estudar a escola desde a Universidade é estudar o estudo de que ela própria deriva; pensar sobre esse objeto (composto de tantos sujeitos) implica pensar o pensamento.

Problematizar a educação convencional das escolas seria um contrassenso se associada à produção convencional das academias; consistiria em uma incongruência, em último lugar por incoerência teórica e, em primeiro lugar, por eximir-se da transformação da prática que alimenta a teoria. Este trabalho procura dar a seu conteúdo uma forma que o acolha, ou ainda irromper justamente do ponto marginal entre forma e conteúdo, desagregando a desagregação e aproximando-os, bem como a prática à teoria, a razão à emoção e outras dissociações alojadas mais em convenções tradicionais de classificação do que em concretas separações da experiência. Cabe pontuar, pois, as concepções acadêmicas aqui entendidas e suas razões com base numa observação histórica crítica para contemplar uma análise completa do caráter da educação.

A classificação que afasta e hierarquiza os polos humanos de razão e emoção é um dos mais concretos muros a se demolir. A separação nasce de outra separação – a distinção cartesiana que destila o sujeito do objeto e coloca, assim, o primeiro em condição de apreender o segundo; do espaço que se abre em tal distanciamento brota o espírito da racionalidade, da ciência positivista como auge da emancipação. Supondo possível um universo de conhecimento neutro e imune à subjetividade, em que a natureza constitui, em última instância, um inimigo por domar, os intelectuais empenham-se no desvelamento técnico da natureza para sua dominação total a serviço dos interesses da sociedade. Descendente do projeto iluminista, que tinha por princípio o uso puro da razão como meio para a emancipação do ser humano, mantemos como herança na educação e no cotidiano a tradição que distingue o polo racional e premia-o com uma confiabilidade ativa.

A mentalidade moderna configura-se, pois, pelo controle categórico dos fenômenos existentes através de fórmulas racionais, matematizadas, conceituações e saberes técnicos precisos e confiáveis – para pressupor a garantia de sua execução, projeta um campo oposto em que se exilam a magia, a poesia, o devaneio, o mito – frutos emocionais com os quais não pode coexistir a razão, com os quais, se em contato, a razão perderia a eficácia. Acredita-se nas separações entre razão e emoção e entre sujeito e objeto com tal fé que é de espantar que não se tenham considerado religiosos os representantes desse espírito; eventualmente, afinal, tornam-se flagrantes os traços mitológicos do combate ao mito, e a fé secular no deus humano racional é condenada por seu paradoxo.

A luz diurna mais cintilante, a racionalidade a qualquer preço, a vida luminosa, fria, precavida, consciente, sem instinto, em contraposição aos instintos, não se mostrou efetivamente senão como uma doença, uma outra doença. (NIETZSCHE, 2000, p. 23).

O saber que, sem fome, é absorvido em desmedida, e mesmo contra a necessidade, já não atua mais como motivo transformador que impele para fora, mas permanece escondido em um certo mundo interior caótico (...). (NIETZSCHE apud HABERMAS, 2000, p. 123).

Nietzsche empenhou-se para ser o carrasco da nova fé, reposicionando a razão como um impulso entre outros impulsos, um motivo idiossincrático entre outros. Não se trata de um lugar privilegiado de onde possam provir conhecimentos isentos de influência humana – trata-se de mais uma parte da experiência humana; uma ilusão que quer crer em sua própria potência e portanto imagina eximir de si o que foge a seu controle. Julgando ter-se imbuído de toda munição lógica e metodológica, o olhar racional do projeto moderno se envolvia no confortante véu da ilusão de apreensão do objeto, mas confundia-se por não admitir sua própria confusão com ele. O conhecimento que se produzirá nas escolas, nas universidades, na vida social em geral, pode facilmente cair em seu próprio engano e crer-se um meio direto para a compreensão pura; não é, contudo, uma aspiração sincera e possível que motiva esse desejo por conhecimento, senão o receio de desconhecer; não é o acesso à verdade que toma lugar nas instituições educativas, mas a organização do conhecimento como invenção humana para viabilizar e tornar mais agradável a própria conservação. “E o júbilo dos que

conhecem não seria o júbilo do sentimento de segurança reconquistado?” (NIETZSCHE, 2005, §355, p. 250).

Mesmo a razão mais limpa, incumbida da lógica e do conhecimento científico, em seu exercício não é algo separado do restante que compõe o sujeito que raciocina – as manchas do não-racional são parte do mesmo todo. Como sujeitos racionais e emocionais, lógicos e afetivos, criativos, lineares e curvilíneos, sermos humanos nos condena a aceitar que o somos conjuntamente, de maneira integrada e não compartimentados conforme deseja a ordem que compartimenta o saber. Os impulsos internos confundem-se, agregam-se – podemos dar a instintos voz de saber como pode o desejo do conhecimento brotar de uma emoção banal; podemos aprender e ensinar emoções como podemos chegar pela lógica à loucura. Educar, como estudar, é orientar-se pelos ventos.

“Como sempre, a questão prévia surge historicamente por último e é na hora derradeira do pensamento ocidental que a resposta – a verdade – se transforma enfim em pergunta” (MORIN, 2005, p. 16). O risco do erro é inerente à busca por conhecimento e, na medida em que o processo de conhecer se constitui multidimensionalmente, como integração de todas as esferas da vida – biológica, psicológica, mental, cultural, social, filosófica – não se pode abster da mesma complexidade ao considerar seu produto. A epistemologia complexa proposta por Morin pretende reformular a proposta da ciência e do conhecimento a partir de uma perspectiva que aceita as marteladas tomadas desde Nietzsche e faz a racionalidade instrumental a abrir mão de seus privilégios. Esse olhar epistemológico “gira em torno do problema da verdade, passando de perspectiva em perspectiva” (MORIN, 2005, p. 32) e implica por seus próprios pressupostos o rasgo dos cânones implacáveis da ciência ofuscada pelas luzes. Obriga-se a aceitar conhecimentos não-racionais como, ainda, conhecimentos, e dá lugar mesmo ao erro e ao desconhecimento como participantes do jogo da problematização e busca da verdade.

Conquanto tenhamos a serviço do conhecimento a linguagem, e nada além dela para expressá-lo, estamos atados às formas que nós mesmos inventamos para dizer o que supomos ser propriedade das coisas. Se sujeitamo-nos ao risco de usar um sistema que, por mais lógico, seja oriundo do ilógico; se, com vistas à declaração da verdade, usamos de narrativas cujo significado está à mercê de quem o pronuncia e de quem o

interpreta; se fazemos funcionar uma ciência mediante conceitos que sabemos não remeter diretamente a nenhum modelo concreto, aceitamos, a despeito da oficialidade (e descartada a hipótese do cinismo), o risco do erro e o respeito ao erro.

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transportadas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora entram em consideração como metal, não mais como moedas. (NIETZSCHE, 1983, p. 48).

A educação que projetamos em nossas instituições, gestante do futuro, pode dar continuidade ao projeto iluminista, como ainda não cessou de fazer, ou confrontar-se com a falência desse projeto de desvelamento de essências e reconfigurar-se. Preceitos dogmáticos mantêm-nos atados sempre às teorias mais velhas, aos métodos tradicionais; impedem-nos, por leis e normas, de explorar o terreno mais fértil da aceitação da condição humana como adubo do saber, da fecundidade da multiplicidade que nos constitui e de que deriva a apreensão do mundo que não serve senão para melhorar a vida. É o lugar da Universidade, por excelência, produzir saberes, e é contraditório fazê-lo de um modo restritivo da imaginação e da subjetividade quando, sabe-se, esses elementos vigoram nas pesquisas mesmo as mais rigidamente metodológicas.

Para além do que se chama liberdade acadêmica, essa Universidade exige e deveria ter reconhecida uma liberdade incondicional de questionamento e de proposição, ou até mesmo, e mais ainda, o direito de dizer publicamente tudo o que uma pesquisa, um saber e um pensamento da verdade exigem. (...) Sem dúvida, o estatuto e o devir da verdade, bem como o valor da verdade, dão lugar a discussões infindas (...). Mas isso é discutido, justamente, de forma privilegiada, na Universidade e em departamentos pertencentes às Humanidades. (DERRIDA, 2003, p. 14).

Como lugar privilegiado da resistência crítica e de enfrentamento de poderes de apropriação, a Universidade que busca cumprir com sua posição na sociedade não apenas aceita como promove o direito à desconstrução, sobretudo no campo das Humanidades. Como lar do direito a pensar e do direito a dizer, deve ser a representação institucional da liberdade de expressão e da potencialização da criatividade humana – os próprios instrumentos de combate a dogmas e à injustiça. Entra em questão, pois,



reclamar e reafirmar essa dimensão do espaço acadêmico para encontrar o caminho que sustente a crítica à educação: a sua própria tanto quanto a escolar, problematizando a convenção e a abrindo-se à proposição e à discussão de novas metodologias.

Propõe-se “[...] que o único conhecimento que vale é o que se nutre da incerteza e que o único pensamento que vive é o que se mantém à temperatura da sua própria destruição” (MORIN, 1997, p. 27). A forma do ensaio é aliada da concepção epistemológica que recusa o fechamento dos conceitos porquanto não entenda como possível a estabilização perpétua de verdades científicas. Enquanto permite mantê-los entreabertos, a forma do ensaio fertiliza os conceitos ao mantê-los vivos e dinâmicos, dotando-os de maior semelhança com a experiência, que não é estática e genérica, mas viva e dinâmica. “O ensaio, ao contrário do método cartesiano, obriga a pensar a coisa, desde o primeiro passo, com a complexidade que lhe é própria” (ADORNO, 2003, p. 33). O recurso ensaístico é aqui aproveitado, portanto, para descartenizar o estudo e contemplar as múltiplas dimensões envolvidas na experiência e na análise da experiência, elaborando uma teia de argumentos que se busca sustentar não por âncoras, mas pelo movimento; não por retas, mas por curvas; não por esqueletos, mas por corpos.

Com base nesses pressupostos, aproveitando-se da noção de epistemologia complexa, da problematização pós-estruturalista dos conceitos e do privilegiado, porém não sedado, lócus universitário, o presente trabalho visa realizar uma circunvolução da educação nas escolas e a apreciação de uma experiência escolar pontual. Busca analisar os fundamentos (pedagógicos, didáticos, sociais, culturais, morais etc.) que se observam no sistema público brasileiro em geral, tendo como baliza a experiência participativa em uma escola específica onde se realizou o Estágio Curricular de Licenciatura, pelo curso de Ciências Sociais da UFSC, em 2013. A discussão visa apreender a configuração histórica e social que condiciona as estruturas dessa escola típica, derivando disso a elaboração de uma proposta pedagógica alternativa, que se aplicou no estágio, desembocando, enfim, numa caleidoscópica retrospectiva da experiência vivida, através da integração de análises teóricas e memórias afetivas, discussão de conceitos pedagógicos e sociológicos e desconsertos provocados pela prática, racionalizações a

partir da sensibilidade, pressentimentos, deduções lógicas – um amálgama de teoria e prática, forma e conteúdo, razão e emoção.<sup>1</sup>

Nas aulas realizadas no estágio foi contemplada a abordagem crítica quanto à educação tradicional, buscando provocar, dentro dos limites estabelecidos, transformações na forma, nos conteúdos ensinados e, fundamentalmente, na relação estabelecida entre professores e alunos. Uma das limitações fundamentais foi o caráter pontual da experiência: em um sistema disciplinar em que cada área de conhecimento é isolada das outras, dificulta-se a ideia básica de integrar saberes e complexificar o conhecimento e a compreensão. Para além (ou aquém) do conteúdo objetivamente trabalhado, a subjetividade foi o cimento do trabalho pedagógico – mesma subjetividade que se reivindica e se reflete no ensaio de ponderar e projetar conceitos sobre esse trabalho. Não há distância entre o pensamento político e a poética da emoção; são gêmeos que se reencontraram.

---

<sup>1</sup> É prescrição do estágio realizá-lo em dupla, e a parceria foi feita com Flávio Coutinho. O plano de ensino e grande parte das reflexões aqui apresentadas são frutos coletivos de nosso trabalho; outra grande parte dos reflexos, memórias e considerações são, contudo, de elaboração individual, ainda que expressos no plural, por serem netos de nosso trabalho conjunto, de experiências conjuntamente vivenciadas, e por supor suficiente abrangência da concordância entre nossos pontos de vista.

## 2 O PASSADO NO PRESENTE: A ESCOLA CONVENCIONAL E A SUPERAÇÃO DE SUA HERANÇA

### A CRÍTICA

A educação é um campo cujas possibilidades são as mais vastas e sua realização é, em última instância, inevitável – da imitação dos pais ao diploma, jovens são educados para integrar-se à vida em sociedade. Nesse processo, a escola ocupa lugar de destaque, enquanto principal modelo institucionalizado para tal fim. É importante que sejam continuamente questionados e revistos, portanto, os fins e meios que guiam seu funcionamento; a que interesses atendem e que resultados obtêm. É notável que a escola contemporânea, tal como a conhecemos, desagrada à maioria dos alunos<sup>2</sup> e internaliza neles a desconfiança em sua própria capacidade, conforme fracassam nos exames, sistematicamente. O professor tende a reproduzir a didática mais comum: aulas expositivas que primam pela transmissão de determinados conteúdos. E frustra-se com o desinteresse dos estudantes.

O modelo da educação moderna, vigente na maioria das escolas brasileiras, consiste basicamente em escolas fundadas nos moldes delineados pela Revolução Industrial e pelos preceitos do Iluminismo: sustenta-se em premissas de regularização e controle, priorizando o desenvolvimento de aspectos como obediência e disciplina, paralelamente à aquisição passiva de informações<sup>3</sup>. Os saberes, ordenados e

---

<sup>2</sup> A taxa de abandono escolar no ensino primário no Brasil é de 24,3% – 3ª maior entre os 100 países pesquisados (Fonte: INEP, disponível em: <<http://hdr.undp.org/en/media/HDR2013%20Report%20Portuguese.pdf>>). Entre os que cursam o Ensino Médio, 40, 29% desistem por falta de interesse (Fonte: Fundação Getúlio Vargas, disponível em: <<http://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos/>>). Dos que estão matriculados, apenas 51% declaram gostar de estudar (Fonte: Multifocus Inteligência de Mercado, disponível em: <<http://www.revistassegmento.com.br/educacao/Apresentacao-Multifocus.pdf>>).

<sup>3</sup> “(...) filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente.” FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 134.

“A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina um

compartimentados, privilegiam a separação em detrimento da conexão, tornando-os abstratos, incompletos e, especialmente para o aluno, desinteressantes.

Desde o movimento escolanovista até os dias de hoje, esse modelo educacional vem sofrendo uma série de críticas e adaptações que modificaram mais ou menos sutilmente seu funcionamento; a recente inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória demonstra uma face dessas transformações, as quais, contudo, restam mínimas. A escola, em sua estrutura e metodologia, mantém como padrão dominante as mesmas diretrizes desde sua consolidação como instituição moderna.

Esse modelo de educação escolar se mostra ultrapassado em alguns níveis, a começar por não atender às necessidades sociais e mercadológicas atuais – que exigem sujeitos flexíveis, criativos, adaptáveis. Para além disso, a função da educação transcende, em sua essência, o atendimento das exigências do mercado: trata-se da formação dos sujeitos, do desenvolvimento de caráter, bem como o campo para a impulsão do autoconhecimento e da exploração de capacidades individuais – o que, em última instância, com vistas à pluralidade, pode-se especular que atenderia às necessidades e aspirações de uma sociedade de modo mais cabal e eficiente.<sup>4</sup>

No que se observa hoje em dia, tanto o suprimento das demandas do mercado de trabalho quanto a formação de sujeitos espiritualizados e desenvolvidos são miras inatingidas pelo sistema escolar brasileiro. A forma dominante de escolarização, focada na transmissão de saberes isolados e descontextualizados, logicamente tende a limitar o comportamento e a imaginação dos alunos, e dificilmente impulsionará o pleno desenvolvimento das distintas potencialidades de cada estudante.

Alienando-os sob rígida autoridade, suprimem-se nos indivíduos sua autonomia e seu poder reflexivo, restringe-se a troca de experiências e deixa-se obstruído seu crescimento individual, formando sujeitos limitados em suas formas de pensar. O aluno é visto como passivo receptor de conhecimentos acabados, que serão inculcados pelo professor – o detentor oficial do conhecimento oficial. Dividindo-se os papéis de tal

---

conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito.” Ibid., p. 129.

4 MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

maneira, deixam-se os indivíduos desqualificados enquanto sujeitos ativos e críticos, reduzindo-os, no caso extremo, a objetos de um adestramento hierarquizado e sistematizado em um dualismo de depósito de conhecimento e exames.

Nota-se ainda a restrição das competências valorizadas dentro desse sistema escolar, distinguindo alunos entre “inteligentes” e “não-inteligentes” e deixando a maioria em estado de frustração e autodepreciação. Howard Gardner (1994) fala de “inteligência” não como algo unitário, mas como um conjunto de inteligências múltiplas, diferentes e independentes. É definida como a capacidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados em determinada cultura e, assim como existem problemas diversos para resolver, existem diversos tipos de inteligência; sete tipos principais são classificados por Gardner: verbal-linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal. No modelo atual de educação, valorizam-se exclusivamente as duas primeiras (verbal-linguística e lógico-matemática), normalmente deixando de lado os outros perfis e potenciais de alunos que não se adequem ao padrão exigido. A inteligência enquanto tal é ainda associada a esses dois campos, deixando-se as outras capacidades a títulos menos honrosos.<sup>5</sup> Vê-se, ainda, discriminação análoga na distribuição das disciplinas internamente à escola: ciências naturais e exatas sobressaem em relação às humanas, e a maioria das ciências humanas ganha mais espaço que a Sociologia, que se equipara às disciplinas do campo artístico (artes e teatro, música etc., quando há).

A desvalorização da inteligência da maioria dos alunos é uma atitude constante em quase todas as escolas, derivada de uma combinação de ignorância e arrogância. A multiplicidade possível de capacidades é desconhecida tanto teórica como empiricamente e, por conseguinte, são desprezadas. Os alunos são desconhecidos por seus mestres. Distanciados professores e alunos, a educação encontrará novos entraves a todo momento; o conhecimento das potencialidades e talentos de cada estudante

---

<sup>5</sup> “(...) para abarcar adequadamente o campo da cognição humana é necessário incluir um conjunto muito mais amplo e mais universal de competências do que comumente se considerou. E é necessário permanecermos abertos à possibilidade de que muitas – se não a maioria – destas competências não se prestam a medições através de métodos verbais padronizados, os quais baseiam-se pesadamente numa combinação de habilidades lógicas e linguísticas.” (GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994, p. IX-X).

depende, em primeiro lugar, de uma atitude aberta, permissiva e receptiva por parte dos educadores, que atente e estimule o desenvolvimento de tais capacidades, e, em segundo lugar, de um conhecimento teórico e prático acerca das distintas inteligências e talentos que se podem observar e estimular e por que métodos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) já apontam, aparentemente, para uma avaliação de crítica semelhante. Esse documento, que sugere direções e apontamentos não obrigatórios para o ensino básico, demonstra preocupação pela formulação individual de questões para o desenvolvimento pessoal de cada estudante, tanto na esfera intelectual como social, política e ética. Tem-se em vista que o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las para que se alcance uma aprendizagem significativa; a norma parece estar um passo adiante da práxis, e talvez caiba atentar a observações desse escopo para tomar uma orientação no sentido de reformular o ensino para adaptá-lo ao estudante, em vez do contrário.

Paralelamente a essas alterações – subjetivas, técnicas e teóricas – seria imperativa, também, para o início de um novo ciclo na educação, uma transformação metodológica: a diversificação de procedimentos e dinâmicas utilizadas para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, de modo que indivíduos que pensem de formas diferentes possam aprender de modos condizentes a sua forma de pensar; que os que ajam de formas diferentes tenham liberdade para agir.

## OS HORIZONTES

Tendo em vista essa crítica global aos fundamentos e métodos da educação atual, busca-se propor novas maneiras de experienciar o processo de ensinar e de aprender que se desprendam, tanto quanto possível, dos hábitos castradores e conteudistas herdados ao longo dos últimos séculos. A partir da matéria-prima subjetiva presente nos alunos, é possível explorar diversas formas de estímulo ao pensamento, tendo o professor como mediador e problematizador e colocando os estudantes em condição de agência e participação.

Conforme Rancière, a ordem explicadora, em que um mestre explicador expõe as informações para o aprendiz, é infecunda e subestima esse que aprende; o mestre emancipador, por outro lado, age respeitando a separação existente entre inteligência e

vontade – sua vontade dialoga com a vontade dos alunos, se estiverem em sintonia quanto à intenção do estudo, mas ambas as inteligências relacionam-se diretamente com o conteúdo<sup>6</sup>. Quando uma inteligência é subjugada a outra, termina por embrutecer-se, privada de sua própria autonomia e interesse. “Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade”<sup>7</sup>.

A educação não deve, portanto, centrar-se na figura do mestre, mas numa união de vontades de mestre e aluno em que ambos os lados aprendam no processo. A hierarquização dos saberes, tal como a temos hoje, coloca o pensamento científico no topo da pirâmide, consagrando aos especialistas o título de “sábios”, que, por sua vez, devem empenhar-se na missão generosa de ensinar os ignorantes. Os últimos, inferiorizados, deixam de crer que são capazes de aprender qualquer coisa sem que alguém lhes explique; o indivíduo se torna viciado em compreender, em vez de aprender; sua capacidade autônoma é minimizada e ele só alcança o conhecimento pela palavra do mestre, pela explicação alheia. O educador, nesse caso, desempenha um papel de padronizador, de limitador de percursos, enquadrando pessoas desiguais dentro de uma mesma escala de pensamento. Nessa falsa igualdade, atinge-se apenas o oposto: a explicação padronizada ignora os interesses e aptidões variados.

Rancière, recusando o mestre explicador, coloca em seu lugar um mestre que não necessariamente explique ou exponha, mas um mestre que saiba questionar e orientar. Para esse papel, mesmo quem ignora o que ensina é competente: “pode-se *ensinar o que se ignora*, desde que se emancipe o aluno; isto é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência.”<sup>8</sup> Para realizá-lo, basta que o mestre seja consciente do poder do espírito humano – “O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade: círculo da *potência* homólogo a esse círculo da impotência que ligava o aluno ao explicador do velho método (...).”<sup>9</sup> Não

---

<sup>6</sup> RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. 2007

<sup>7</sup> Ibid., p. 32.

<sup>8</sup> Ibid., p. 34.

<sup>9</sup> Id.

se trata, portanto, de uma emancipação iluminista, gloriosa – trata-se de fazer o estudante encontrar em si mesmo a curiosidade e competência que tem para aprender.

O esforço para romper com a educação convencional ressoou em diversos modelos criados ao longo da história, parte deles existentes até hoje. Pode-se considerar Sócrates como seu precursor, ao conduzir aulas, em 470 a.C., através de questionamentos e instigações para levar os alunos às suas próprias conclusões; seu método repercute até a atualidade nos tipos de educação que visam desenvolver no aluno potencialidades suas para atingir objetivos seus<sup>10</sup>. É principalmente a partir do movimento da Escola Nova, contudo, que ideias e experiências começam a ser postas em prática, entre os séculos XVIII e XX; algumas delas ainda existentes.

As novas formas de ensino e aprendizagem exploradas por esse movimento inovaram quanto a princípios, meios e fins da educação.<sup>11</sup> Pestalozzi, Tolstoi, Anísio Teixeira, Steiner, Montessori, Freinet, Paulo Freire são nomes que remetem a transformações marcantes na concepção de educação – em suas várias propostas educativas, há aspectos em comum: o ensino passa a ser centrado no aluno e a disciplina é desbancada pela atividade, quando o próprio aluno exercita livremente sua autonomia e curiosidade, para atingir o aprendizado e o desenvolvimento pessoal.

Internamente à escola, devem observar-se, complementarmente, o funcionamento de sua forma e de seu conteúdo. Enquanto estrutura, a Escola Nova e, globalmente, a escola democrática, trazem contribuições que não se podem atingir pelo ensinamento de conhecimento, apenas. Modelos democráticos têm o caráter de educar no imediato, pelo exemplo e pela experiência. Seus preceitos indicam a equivalência das vozes e respeitabilidade das diferenças, e organizam-se de tal modo que esses princípios

---

<sup>10</sup> AMORIM, Filipi; GRÜN, Mauro. Entre a paideia e a modernidade: Diálogo como prática pedagógica. **Colóquio Internacional de Educação e Seminário de Pesquisa sobre Indicadores de Qualidade do Ensino Fundamental**. Vol. 1, nº 1, Joaçaba, 2011.

<sup>11</sup> “Dizer-se que algo (um método, uma experiência educativa) é inovador porque se opõe ao tradicional significa dizer que ao invés de se centrar no educador, no intelecto, no conhecimento, centra-se no educando, na vida, na atividade (ação). Ao invés de seguir uma ordem lógica, segue uma ordem predominantemente psicológica. Ao invés de subordinar os meios (métodos) aos fins (...), subordina os fins aos meios (...).” SAVIANI, Dermeval. Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: Problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1980.



sejam consumados na prática: professores, alunos, pais e funcionários convivem sob regulamentos e mecanismos concordados por todos; constantemente reúnem-se para avaliar situações presentes e encaminhar prescrições, tanto quanto possível, consensuais.

Summerhill, internato inglês fundado por Alexander Sutherland Neill, em 1921, é um exemplo icônico que até os dias de hoje demonstra o êxito da fórmula da liberdade. “Crianças, como adultos, aprendem o que desejam aprender”<sup>12</sup>. “Nenhum aluno é forçado a frequentar as aulas. Mas, se Jimmy vem para o Inglês na segunda-feira e não mais aparece até a sexta-feira da semana seguinte, os outros reclamam, com toda a razão, dizendo que ele está atrasando o trabalho”<sup>13</sup>. Sua crítica aponta que a disciplina e o autoritarismo não fazem senão criar medo e hostilidade nas crianças, e, pela iniciativa concreta, vem demonstrando a criatividade, pró-atividade e competência que há nos sujeitos que são livres para experimentar. A forma mais propícia ao aprendizado, parece, é a que permite aos estudantes a vontade de aprender.

Quanto aos conteúdos ensinados, podemos adotar o mesmo aforismo que Morin (2010) tomou de Montaigne: “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”.<sup>14</sup> O ensino, para educar, deve tratar os saberes de tal modo que não sejam fragmentos isolados de uma realidade abstrata e alheia, mas, pelo contrário, elementos integrados que integram o mesmo mundo do qual participamos.<sup>15</sup> Nas escolas que temos, separam-se as disciplinas, isolam-se os objetos, dissociam-se os problemas: uma tal apreensão distorce a realidade ao simplificar o complexo, e, assim, simplifica e distorce também o pensamento que se molda. Opõe-se ao desenvolvimento da aptidão para relacionar informações, atribuir sentido e resolver problemas. A educação deve buscar transgredir tais fronteiras mentais, reinventá-las e encarar as dúvidas, se tiver como objetivo criar sujeitos capazes de articular e manipular informações e situações reais. “Conhecer e

---

<sup>12</sup> NEIL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo**. São Paulo: Brasiliense, 1978, p. 23.

<sup>13</sup> Ibid., p. 12.

<sup>14</sup> MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 21.

<sup>15</sup> “Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos.” Ibid., p. 14.

pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.”<sup>16</sup>, quer dizer, ensinar requer aceitar e tomar em conta a complexidade; a interação não apenas disciplinar, mas entre todas as esferas da existência.

---

<sup>16</sup> Ibid., p. 59.

### 3 O PRESENTE NA PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS NÃO CONVENCIONAIS NO ESTÁGIO CURRICULAR

Entre os polos opostos de uma educação que sirva como mero processo de socialização e adaptação aos conhecimentos, valores e comportamentos existentes na sociedade, e outra que consista num processo de criação, desenvolvimento da potencialidade pessoal e formação de mentalidades críticas e transformadoras, optamos, sem dúvida, pela segunda. Para perseguir esse horizonte é que estruturamos o estágio de forma experimental e inovadora, em seu conteúdo e em sua forma. Pensamos em cada aula partindo de um ponto de vista crítico e realista que aceita o fato de os alunos, majoritariamente, não gostarem de frequentar as aulas e não encontrarem sentido no que é ensinado – assim, nosso programa partiu de dois focos, duas questões: como despertar nos estudantes interesse e desejo de aprender, para tornar possível esse aprendizado, e como apresentar ideias e conceitos para ir ao encontro de seus interesses. Ou seja: que métodos e que perspectivas podem ser mais propícios à participação e ao envolvimento da turma na elaboração do conhecimento e do pensamento crítico.

Com vistas a uma educação orientada à reflexão e ao desenvolvimento individual e coletivo dos estudantes, elaborou-se um plano para o estágio supervisionado que propunha explorar metodologias diversas, baseadas em conceitos pedagógicos não convencionais. Levando a cabo temáticas e atividades que despertassem ou estimulassem na turma o interesse pelos conteúdos abordados, a partir de uma perspectiva aberta a seus pontos de vista pessoais – sendo a própria estrutura da aula planejada para incorporá-los –, esperava-se contribuir para criar um ambiente propício à aprendizagem significativa<sup>17</sup>, ou seja, um processo de aprendizado que não consista na memorização dos conteúdos, para cumprir o objetivo do professor, mas sim

---

<sup>17</sup> “Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.” ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1961, p. 253.

numa apreensão reflexiva dos temas, que influencie e interaja com os objetivos de cada estudante.

Em lugar da mera transferência de informações, normalmente irrelevantes para a vida cotidiana dos alunos (e acessadas através de um clique, se necessário), a ideia era (e é) buscar uma aprendizagem significativa, que atingisse maior impacto nas predisposições mentais dos estudantes que em seus conteúdos – considerando-se que os últimos cambiam a todo tempo, enquanto as primeiras sempre os subjazem e orientam. É possível realizá-lo por meio de dinâmicas pedagógicas que estimulem o pensamento autônomo do estudante; não apenas por vias racionais, mas também alimentando-se da experiência simbólica e observando o horizonte da espiritualidade – presença de espírito, inteireza do ser, confiança no momento presente e em nossa agência, ao estarmos inseridos em contextos sociais, culturais, históricos, globais etc.

Os métodos didáticos diversificaram-se tanto quanto possível, buscando explorar possibilidades de interação e agência dos próprios alunos durante as aulas e visando atender aos diferentes jeitos de aprender presentes numa sala de aula. A utilização de dinâmicas foi parte integrante de todas as semanas de aula, incluindo propostas de trabalho em sala, atividades lúdicas, análise de imagens, reportagens, músicas, realização de debates, entre outras. Essa metodologia tem por pressuposto que a elaboração do conteúdo pelo próprio aluno propicia sua identificação com o tema, além de colocá-lo em condição de criação que o impele a pensar sobre aquilo que é tratado. Em lugar de entediarem-se com a fala do professor, os alunos compartilham o protagonismo; levados a refletir e relacionar o conteúdo com sua perspectiva e visão de mundo, atribuem sentido a ele. Para as aulas expositivas – que não foram descartadas, mas realocadas e reformuladas – percebeu-se com nitidez destacada a pertinência de uma breve atividade ou interação para iniciar; algo que captasse a curiosidade dos estudantes, “disparadores” que os aproximassem do conteúdo a ser explorado.

Ao profanar as relações hierárquicas entre aluno e professor e entre aluno e conhecimento, buscamos colocar o estudante como o protagonista de seu aprendizado, como o fundador do sentido a ser atribuído ao conhecimento. Enquanto participante ativo das aulas, não se esperava que sentasse em silêncio, com a postura ereta, mas que sua fala fosse parte integrante da construção do aprendizado, que o exercício de sua

criatividade produzisse significados e que a interação entre os alunos culminasse em uma troca elaborativa, não apenas para aumentar seu conhecimento, mas para enriquecer sua experiência e, em última instância, transformar seu olhar e seu comportamento em todas as esferas da vida.

Os jogos e atividades lúdicas, por sua vez, trouxeram uma série de vantagens e potenciais adicionais, tanto para a compreensão e reflexão individual quanto para as relações e valores coletivos. Ao interagir de forma descontraída, o grupo aprofunda e consolida suas relações, desenvolve qualidades grupais como responsabilidade, sinceridade, trabalho em equipe, relações mútuas, renúncia, tomada de iniciativa e atribuição de sentido comum, além do exercício conjunto da criatividade e imaginação.<sup>18</sup> Destacam-se, em cada devido momento, o potencial e as virtudes dos integrantes do grupo, nos distintos âmbitos em que a atividade se traduz. O jogo serve como reflexo de situações e processos que não interessa tratar diretamente por via do discurso, mas que transpassam as interações que acontecem.

A realização dessas aulas não se poderia levar a cabo sem uma transformação essencial do lugar do professor e de sua apreciação dos alunos; foi ela mesma derivada de uma diferente disposição do olhar – se os alunos são os protagonistas, devem poder participar da elaboração de seu próprio conhecimento, e o professor não está lá senão como auxiliar e propulsor desse movimento, logo não há razão para prostrar-se de modo impositivo e repressivo em relação a um processo de que ele é a parte mais dispensável. Dado que os alunos estão já profundamente habituados, desde a pré-escola, à tentativa de docentes autoritários de lhes inculcar informações a despeito de sua vontade, a mudança precisa partir do professor, manifestar-se em sua postura e no tom de seu discurso; ao nos colocarmos dessa maneira, vimos decorrerem efeitos sobre a

---

18 “A ludicidade pode ser uma ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula. Neste contexto o professor que utiliza as práticas lúdicas envolve o aluno em pontos essenciais e o leva a gostar dos conteúdos ministrados, buscando o conhecimento sem ser pressionado.” CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Editoras Vozes, 1986, p. 252.

sensibilidade dos alunos, a partir da qual demonstraram criar semelhante disposição para colaborar.

A hierarquia entre professor e aluno e os meios disciplinares de dominação foram postos em xeque, abrindo a regulamentação à opinião e ao endosso dos estudantes. A dinâmica em sala de aula foi acordada entre estagiários e alunos no início do trabalho, em um diálogo que, por consenso ou votação, delimitou o que seria permitido ou não, em sala de aula, e quais seriam os meios de cobrança e sanção. Partiu-se do princípio que o controle não se efetue pelo uso de proibições, autoritarismo ou outro tipo de coerção, mas através de explicações, influência e convencimento, bem como do controle grupal interno mediante compactuação com as regras estabelecidas.

A decisão coletiva favorece o respeito às regras na medida em que os participantes sentem-se refletidos naquilo que se estabelece, já que, ao se tornarem construtores dessas regras, ajustam-nas a seus juízos pessoais, sujeitando-se a elas por concordância em lugar de constrangimento; aceitam-nas como obra de sua razão e senso, não como uma imposição externa, repressiva, impessoal e, muitas vezes, não compreendida. Desse modo, a aceitação das regras de ação se logra por meio da identificação, em vez da imposição por uma autoridade alheia.

Conforme análise do questionário socioeconômico aplicado à turma, a maioria dos alunos tinha o seguinte perfil: 16 anos de idade, brancos, de classe média-baixa, não trabalhavam e pretendiam prestar vestibular. Em suas respostas quanto à disciplina de Sociologia, percebeu-se certo desinteresse pela matéria no fato de se lembrarem de pouquíssimos conteúdos já estudados além de Karl Marx. Sua postura em sala de aula durante as aulas observadas, no período de acompanhamento, reiterou essa afirmação, pois notava-se uma intensa dispersão da turma. Assim, o desafio que se nos apresentava não era apenas de ensiná-los os conteúdos programados, mas também como buscar despertar seu interesse a partir de novos métodos.

A unidade didática trabalhada no trimestre referente tratava de Cultura e Ideologia. Programamos uma sequência de conteúdos que partiu do tema da cultura, passando em seguida ao da ideologia, então relacionando-os à indústria cultural e, por fim, às formas de resistência possíveis nesse contexto. Dentro de uma conjuntura escolar disciplinar e fragmentada, a abordagem dos conteúdos não pôde, infelizmente,

transcender a esfera sociológica no tocante às áreas do conhecimento; procurou, contudo, integrar-se aos alunos e alinhar-se com suas individualidades e pensamentos, transcendendo, assim, a esfera escolar em si.

O objetivo do estágio era, em suma, experimentar novas maneiras de educar que, dentro dos limites reguladores e temporais do contexto do estágio, avaliassem formas diversas e alternativas de construção do conhecimento, em conjunto com os alunos. Propusemo-nos como objetivos específicos diversificar a metodologia utilizada em sala de aula, para atender aos diferentes perfis dos alunos com vistas à sua valorização e crescimento individual; utilizar dinâmicas e atividades lúdicas como parte integrante das aulas; abordar os conteúdos partindo das problemáticas e contextos que os envolvem e, em especial, que os conectam ao universo dos estudantes, deixando aos alunos espaço para atribuição de sentido, em detrimento da entrega de conclusões prontas; orientar o papel do professor com vistas à transformação de um mestre explicador – que temos como o tipo-ideal mais naturalizado – a um mestre emancipador: aquele que auxilie os estudantes a apropriarem-se do conhecimento mediante suas próprias ferramentas e interesses.

A seguir, será apresentado o plano de aulas originalmente elaborado (no qual posteriormente se realizaram pequenas alterações, decorrentes de reavaliação nossa ou de circunstâncias externas), seguido das formas de avaliação utilizadas, ilustradas por respostas exemplares.

### 3.1 PLANO DE AULA

**Tema:** Ideologia e Cultura

**Objetivos:**

- Problematicar as noções de cultura e ideologia;
- Contrapor as dimensões de natureza e cultura;
- Inserir os conceitos de cultura e ideologia no contexto social dos alunos;
- Despertar curiosidade acerca das contradições do sistema socioeconômico e político brasileiro contemporâneo;
  - Situar a antropologia e a sociologia, historicamente, na construção do pensamento social e dos conceitos;
  - Dialogar sobre o sistema capitalista e o consumismo;
  - Articular a ideia de Indústria Cultural com as práticas sociais cotidianas, arte e televisão;
  - Trabalhar, em contraposição, transformação e conservação dos valores sociais, ideologias e culturas;
  - Diferenciar noções culturais (familiar, local, nacional, global, massiva, independente);
  - Debater meios de resistência à indústria cultural;
  - Exercitar o olhar crítico e a construção de argumentos.

**Propostas das aulas:**

**Parte I - Cultura**

Nessa unidade pretende-se trabalhar o conceito de cultura, buscando que o educando compreenda sua relação com a natureza e como concebemos cada um deles. Também será trabalhado o relativismo cultural e sua contraposição com o etnocentrismo, ou seja, promover reflexos a partir das quais estejam aptos a estranhar sua própria cultura e entender a familiaridade das culturas alheias.

O primeiro passo para se discutir cultura e ideologia é relativizar a realidade social e mostrar a subjetividade presente no mundo, como as coisas são construções e



não nos estão dadas como algo ontológico. A temática da cultura é fundamental para a abordagem sobre ideologia e indústria cultural, que exigem esse conteúdo prévio.

### Aula 1 – Apresentação, introdução e definição de regras

Conversa com os alunos: apresentação dos professores, explicação do que são as Ciências Sociais e do que é estágio que integra o currículo. Problemática sobre a Sociologia e seu papel aliada à problematização da escola em que se encontram – questionando-os se gostam dos estudos e da estrutura escolar, procurar explicações para a obrigatoriedade de sua inserção nessa instituição, contextualizando o surgimento da escola na época da Revolução Industrial e demonstrando, assim, como a Sociologia pode ajudar a entender os fenômenos e eventos de nossa vida cotidiana. Paralelamente, já se colocam em questão as formas tradicionais de ensino.

Rodada de apresentação dos alunos.

Combinar com os alunos, através de acordo, consenso ou, se necessário, votação, as regras e limites para o trabalho em sala de aula. Questionar sobre o que costumam fazer quando não prestam atenção na aula, para então discutir com eles quais dessas atitudes podem ser toleradas, quais não serão permitidas – o principal critério tenderá a ser se aquilo compromete o andamento da aula – e quais os mecanismos ou punições para controlar aquilo que foi acordado como proibido.

Apresentação do plano de ensino, apontando o caminho a ser percorrido, os conteúdos que serão tratados. Escutar dúvidas, críticas e sugestões dos alunos, buscando incorporá-los aos planos na medida do possível.

Por fim, falar sobre a metodologia e a intenção de explorar novas formas de trabalho didático, sugerindo aos alunos a parceria para essa tentativa de inovação, na intenção de construir aulas mais interessantes e envolventes.

Quanto à avaliação, esclarecer que, além das notas propriamente ditas, a participação, o respeito e o comportamento em geral ao longo das aulas também influenciarão, podendo o aluno usar isso a seu favor ao demonstrar comprometimento.

### Aula 2 - Polemizando a cultura

Disparador: Brincadeira “Não é normal”: pedir aos alunos que citem coisas que “não são normais” a seus olhos, quanto ao meio social em que vivemos, anotando todos os itens no quadro.

Dinâmica: Dispor, em três paredes da sala, placas de “☺” (“aprovo”, “considero aceitável”), “☹” (“desaprovo”, “considero inaceitável”) e “em cima do muro”. Colocam-se para discussão os exemplos citados pelos alunos e outras práticas culturais que podem ser polemizadas, propondo um tópico por vez e pedindo aos alunos que se distribuam conforme suas opiniões. Debate breve sobre cada tema. Os tópicos deverão servir para despertar a curiosidade acerca das contradições do sistema de verdades culturais, um exemplo prático do que será trabalhado durante o estágio docente.

Tópicos possíveis: utilização de talheres, sacrifício de animais, nudez, homossexualidade, roubo etc.

### Aula 3 – Diferenças culturais e o termo “Cultura”

Discutir a dinâmica da aula anterior, esclarecendo como a cultura é relativa, já que o que é normal para nós não é necessariamente normal para outros.

Dividir o quadro em três partes e pedir para três alunos escreverem cada um uma definição de cultura, que serão as de Tylor, Ruth Benedict e Geertz (previamente preparadas pelo professor). Então, pedir aos alunos que vão ao quadro votar na definição que mais lhes agradou.

Discutir as definições pedindo que expliquem o porquê de suas escolhas; debater sobre a validade de cada conceito esclarecendo-os ao longo da discussão e explicando o contexto em que surgiram. O fio condutor pode ser a “natureza humana”.

### Aula 4 – Exercício de estranhamento

Retomar a discussão sobre “normalidade”, cultura e diferença. Olhar nossa cultura questionando sua normalidade é estranhá-la, desconstruí-la. As vantagens do estranhamento são de combater o comodismo e a naturalização de elementos culturais dos quais se discorde. Pode, inclusive, gerar arte ou movimentos sociais – um artista capta e descreve aspectos da sociedade de uma maneira diferente e reveladora; tal é sua distinção. (Ex.: Racionais – Negro Drama: “Desde o início, / por ouro e prata, / olha

quem morre,/ então veja você quem mata, / recebe o mérito, a farda / que pratica o mal, / Me ver, / pobre, preso ou morto, já é cultural.”).

Atividade: Pedir aos alunos que realizem uma “etnografia crítica” sobre alguma prática cultural (situação, comportamento etc.) que eles realizem ou testemunhem em suas próprias vidas, buscando exercitar o estranhamento. Se faltar tempo, terminam em casa.

### Aula 5 - Cultura X Natureza

Dividindo a sala em grupos de aproximadamente cinco pessoas, cada grupo recebe uma cartolina dividida ao meio, tendo escrita de um lado a palavra “natureza” e, de outro, “cultura”. Pede-se que classifiquem ações humanas, escritas no quadro pelo professor, como pertencentes a uma ou outra esfera (“comer”, “dormir”, “falar”, “sair para festas”, “homossexualidade”, “religião” etc.). Depois, comparar as respostas entre os grupos e abrir para discussão. Então, sugerir o questionamento: pensaram sobre “o quê”, ou pensaram também sobre o “como”? Por exemplo, “comer” é natural, mas é natural comer quanto, como, onde etc.? Sendo assim, será possível distinguir a esfera da natureza daquela da cultura?

Apresentar a natureza e a cultura como elementos inseparavelmente intrincados na espécie humana. Problematizar questionando se o “natural” não será “naturalizado”.

### Aula 6 - Cultura X Natureza - Definições antropológicas

Retomar discussão acerca da delimitação entre natureza e cultura. Até que ponto a cultura pode se sobrepor ou suprimir a natureza? Em que medida se confundem?

Discutir o que diferencia os humanos de outras espécies (auto-consciência? trabalho? forma específica de trabalho? linguagem? etc.). O que nos diferencia uns dos outros, enquanto grupos humanos (natureza? hábitos? etc.).

Sugerir distinção de Levi-Strauss, que relaciona o natural ao universal e o cultural ao particular (exemplo do incesto).

## **Parte II – Ideologia**

Aborda-se o conceito de ideologia como um sistema de verdades que operam como marcadores sociais, delimitando posições e papéis dos diversos atores e sujeitos em nossa sociedade. A ideia é trabalhar a ideologia trazendo Marx para a discussão e mostrando como a lógica mercadológica rege muitos de nossos raciocínios. Depois, tentar mostrar como os preconceitos de classe, gênero, raciais e muitos outros estão vinculados também a sistemas de verdades que nos hierarquizam e classificam.

O conceito de ideologia é amplo e profícuo para discutir, a partir da referência de Marx, nosso cotidiano e nosso modo de vida, questionando-nos sobre os valores dominantes e desnaturalizando o que as ideologias naturalizaram.

### Aula 7 – Gincana capitalista

Divididos em três grupos, cada grupo é uma empresa, com dois administradores e X operários. Os grupos devem ir à banca e pegar “serviços” para fazer, que são desafios envolvendo o conteúdo da aula (ideologia do sistema capitalista; alienação). Cada desafio vale um determinado volume de dinheiro, que eles devem acumular. Os operários devem realizar os desafios sempre que um administrador ordenar, enquanto os administradores ficam livres para participar, coordenar ou abster-se.

Na caixinha de “eventualidades” haverá cartas com diversas funções; a empresa pode comprar e usar quando quiser.

Fazer conta aproximada da porcentagem de dinheiro que possui um dono de alguma empresa real, em relação ao dinheiro que possuem os trabalhadores. Essa porcentagem servirá como base para dividir os lucros adquiridos pela empresa ao fim do jogo. Questionar os alunos sobre o quão justa foi a divisão, se acharam que a distribuição foi proporcional ao seu trabalho e produção.

#### *Desafios:*

- Anagramas – Palavras com ordem de letras embaralhada que devem ser decifradas. Alienação; exploração; reificação; individualismo; manipulação.
- Caça-palavras – As palavras a procurar formam citações de autores.
- Provinha de alternativas – Perguntas em forma de prova tradicional (múltipla escolha): o grupo lucra ou perde de acordo com seus acertos.

- Citação em código – Citações de autores codificados em símbolos arbitrários, cuja correlação com o alfabeto é entregue juntamente à frase codificada, para que decifrem.
- Produção artística – Produção livre de desenho, poema, música ou outra expressão artística relacionada ao tema.
- Análise de imagens – Charges, quadrinhos ou imagens são entregues ao grupo, que deve explicar a crítica ali apresentada.

#### *Eventualidades:*

Investidor suíço – empresa ganha lucro.

Bônus – empresa ganha lucro.

Greve – empresa escolhida deverá ficar parada por 1 minuto.

Discurso de motivação – “Seus trabalhadores não estão mais alienados! Faça um discurso de motivação para fazê-los produzir mais”.

Imposto – empresa escolhida perde X dinheiro.

Enchente – empresa escolhida perde X dinheiro e fica parada por 1 minuto.

TV pros operários – “Use na sua empresa! Seus operários ficam mais alienados e produzem mais.” O próximo desafio realizado vale 50% a mais.

#### Aula 8 - Filme: “A História das Coisas”

Assistir em sala e pedir que cada aluno formule duas questões para o debate posterior.

#### Aula 9 - Discussão do filme. Cultura X Ideologia

Disparador: Pedir que discutam brevemente entre si e pensem quanto tempo de trabalho por dia lhes pareceria normal, natural ou culturalmente melhor e mais inteligente.

Discutir: Para que trabalhamos? Enquanto sociedade, para produzir e suprir necessidades. Questionar quantas horas diárias de trabalho lhes pareceriam razoáveis, então, para o fim de se garantir o suprimento as necessidades da sociedade. – Como suprimos as necessidades? Consumindo. Trabalhar a tríade “trabalho – produção – consumo” → mais trabalho = mais produção = mais consumo. Observar que trabalhamos mais que o mínimo necessário, para produzir em excesso e consumir em excesso: se o fazemos sem questionar e ponderar, estamos envoltos pela *ideologia* do

sistema – relacionar ao conceito marxista de ideologia. Dialogar sobre o sistema capitalista: o que entendem por esses termos, de que maneira compreendem esse contexto, se imaginam outras formas de organização social.

#### Aula 10 - Imprensa e ideologia

Distribuir textos de jornais e revistas de orientação direitista/conservadora sobre temas delicados, sensíveis e/ou polêmicos (violência urbana, pacificação de favelas, protestos populares, massacres em escolas nos EUA e no Rio de Janeiro etc.). Perguntar aos alunos como se sentiram lendo as reportagem, quais suas opiniões. Questionar se o que aparece aí é “verdade”: como sabê-lo, como julgá-lo? Questionar sobre a autoria dos textos, salientar que quem escreve também tem opinião. Em que princípios se sustentam, a que buscam? Distintos meios de comunicação trabalham de modos diferentes? A “manipulação” é inerente aos meios de comunicação? Contextualizar historicamente o surgimento dos meios de comunicação modernos: a imprensa, a televisão; métodos de disseminação massiva e massificante de informações.

Distribuir imagens de ilusões óticas que permitem mais de uma visão do que aparece, estabelecendo um paralelo com o que acontece nos fatos que a mídia veicula privilegiando apenas um ponto de vista.

#### Aula 11 - O termo “ideologia” e suas manifestações

Disparador: Charges de Quino sobre Mafalda questionando ou ironizando o poder da televisão para discutir o poder dos meios de comunicação e nossa suscetibilidade a eles.

Discussão sobre “Ideologia” e a forma como aparece nas informações que recebemos.

Trabalhar o conceito de “ideologia” trazendo definições de Marx, Lenin e Gramsci.

Instigar a turma com o questionamento sobre as ideologias deles; se têm algum posicionamento e se agem em coerência com o que pensam.

#### Aula 12 - Dinâmica: Ideologia - Transformação X Manutenção

Dividir a sala em grupos e dar a cada grupo frases que conceituem o termo 'ideologia', algumas com conotações de manutenção (baseadas no conceito de Marx e autores marxistas) e outras de transformação (ideologia como posicionamento político). Relacionar com as categorias de “esquerda” e “direita” de nossa sociedade. Pedir que separem essas caracterizações conforme esse critério, sendo que alguns grupos terão “saldo” de transformação e outros “saldo” de manutenção. Ao final cada grupo deverá expor o que foi discutido, tendendo para o lado que em seu grupo teve maior peso.

- Mito da caverna.

### **Parte III – Indústria cultural**

Nessa parte, pretende-se trabalhar o conceito de Indústria Cultural com a intenção de aplicar os conceitos de cultura e ideologia ao mundo em que os alunos vivem, relacioná-lo a seu contexto social. Para isso, é necessário discutir meios de comunicação e indústria dos bens artísticos, por exemplo, que permeiam o mundo dos alunos e o nosso.

A escolha de trabalhar Indústria Cultural em um plano de ensino com o tema de ideologia e cultura visa consolidar o conhecimento do aluno e vinculá-lo a uma realidade palpável que vivenciamos todos os dias. Considerando que muitos passam a maior parte de seu tempo livre na frente da televisão e do computador, na internet, essa é uma excelente oportunidade de articular os conteúdos a partir de suas próprias vivências. Não é novidade a importância que os veículos de comunicação de massa têm em nossa cultura e se faz necessário perceber e refletir que participam de alguma forma da gestão das verdades aceitas por nós em nosso cotidiano.

#### Aula 13 - Cultura local, cultura nacional, cultura global, cultura de massa

Discutir o alcance e as classificações da cultura, colocando no quadro denominações para debate (cultura brasileira, cultura de massa, cultura indígena, etc.). Aos alunos caberá discutir o que entendem pelo conceito e se acham que é válido, por exemplo, é possível falar de uma cultura indígena? Há algo que os unifique ou isso provém do eurocentrismo velado em nosso pensamento social?

Debater com a turma: No que consiste, ou se existe, uma cultura brasileira? É essa a cultura que vemos veiculada nos meios de comunicação? As culturas de outros países são diferentes da nossa? Não assistimos às mesmas coisas na televisão? Até que ponto as culturas são diferentes/separadas ou se mesclam? Falar de globalização e concluir falando sobre a indústria cultural; como surgiu e o que representa.

#### Aula 14 - Indústria cultural

Colocar no quadro a frase: “O consumidor não é soberano, como a indústria cultural quer fazer crer, não é o seu sujeito, mas seu objeto” (Adorno, 1967). Indagar os educandos sobre o que entenderam da frase, orientando sua elucidação, para que, então, cada aluno escreva um parágrafo definindo “indústria cultural” à sua própria maneira, observando de que modo aparece em sua vida pessoal, onde a identifica no dia-a-dia.

Recolher os papéis e ler em voz alta, sem nunca denunciar o autor para garantir o anonimato, a fim de debater os pontos salientados pela própria turma, trazendo-os para mais perto do conteúdo.

Ao fim da aula, fazer votação de músicas, programas de televisão e filmes para trabalhar na próxima semana.

#### Aula 15 - Indústria cultural, tão perto de nós

Trabalhar indústria cultural, a partir das músicas, programas de televisão e filmes selecionados pelos alunos, extraídos por votação, pelo parágrafo escrito e por questionário previamente circulado, em outro momento do estágio. Demonstrar como se dão estes fenômenos da cultura de massa e da mercantilização da cultura e quais suas consequências - positiva, de relativa democratização do acesso; negativa, de alienação e padronização.

Elucidar os símbolos e valores que sustentam as obras e criam vínculos com os sistemas de verdades e as práticas culturais da realidade social contemporânea. Ex: os modelos ideais de homem e mulher desejáveis, padrões de vida e de relacionamento, e outras crenças do senso comum. Evidenciar que a indústria cultural não só reproduz, como, por vezes, cria estigmas e padrões que, com severa vigilância, são instaurados e protegidos como verdade absoluta.



Sobre as músicas: Por que alguns estilos tocam no rádio e outros não? O que se deve ter para fazer sucesso? Até que ponto somos obrigados a gostar de um gênero musical determinado? Até que ponto isso participa da construção de nossas identidades?

Sobre os filmes e programas de televisão: Como aparecem as figuras do negro, do drogado, do favelado, do homossexual, da feminista, do *punk*, entre outras? Como isso contribui para a formação de nossas ideias e crenças? Como a construção das personagens influencia a construção das identidades?

#### **Parte IV – Crítica e resistência**

O tema da resistência cultural é proposto para selar o percurso intelectual teoria-prática no que tange à proposta de ensino realizada. Para tal, pode-se aproveitar a contraposição dos conceitos de manutenção e transformação do mundo social, além de imagens, contextos locais e dados impactantes.

Após melhor estruturados os conhecimentos dos alunos sobre ideologia, cultura e indústria cultural e ao mostrar como muitas vezes somos condicionados nesses âmbitos, é interessante abordar a noção de transformação e conservação social de modo que os alunos reflitam sobre as possibilidades de resistência e criticidade acerca dos bens simbólicos culturais que nos chegam e afetam. Nesse ponto, busca-se um momento de catarse final dos alunos, em que consigam relacionar os aprendizados obtidos durante o trimestre à sua vida, para poder decidir com mais clareza o que querem deixar como está e o que, processualmente, intendem transformar.

#### Aula 16 - Crítica ao sistema referente à indústria cultural: Resistência e cultura independente.

Abordar a questão da publicidade, contrapondo público e privado, demonstrando como as esferas se interpenetram. Demonstrar como os interesses das grandes empresas gerem o mercado cultural.

Apresentar circuitos culturais independentes de arte, como funcionam e como se sustentam. Demonstrar que, como no caso da Indústria cultural, isso só é possível se houver espaços de socialização e troca que os fomentem.

Apresentar movimentos ativistas como “*Culture Jamming*” (“Encravamento de cultura”), do livro de Naomi Klein, *Sem Logo*, e Movimento “*Anti pub*” (artigo de Carmen Rial), como exemplos de contracultura que se utilizam da arte de rua para promover a ruptura ou subversão da cultura *mainstream* e criticar o consumismo [subsídio didático com imagens].

Pedir aos alunos que comentem se conhecem movimentos ou circuitos independentes, utilizando-se deles para promover o debate sobre meios alternativos de cultura e outras formas de contestação à lógica dominante (graffiti, música de protesto etc.).

### Aula 17 - Crítica ao sistema em nível mais amplo.

Realizar aula no pátio da escola ou em algum espaço mais calmo ao ar livre, que permita ao aluno se sentir descontraído, sem, entretanto, perder o foco da atividade.

Dinâmica: Fotos e imagens, de mazelas sociais e críticas ao sistema capitalista, coladas em bexigas. Cada bexiga conterá, em seu interior, uma frase que questiona a qualidade de nossa apreensão da realidade; até que ponto nos prendemos a conceitos e mecanismos mentais viciosos e como podemos buscar outras formas de pensar e questionar aquilo tudo que nos é passado acriticamente.

A aula terá, por objetivo, sensibilizar o educando, evocando um anseio, uma preocupação e um olhar atento às injustiças ocorrentes no mundo em que vivemos.

Finalizar a aula com o poema de Bertolt Brecht, “Nada é impossível de mudar”:

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta,

de confusão organizada,

de arbitrariedade consciente,

de humanidade desumanizada,

nada deve parecer natural

Nada deve parecer impossível de mudar.”

### Aula 18 - Debate: é possível mudar a sociedade?

Dividir a sala, arbitrariamente, em dois grupos e deliberar a posição que cada um deles defenderá, sendo que o primeiro representará o “sim, é possível”, cabendo ao segundo representar o “não, é impossível”. Passado algum tempo de debate, abrir para trânsito livre conforme opiniões formadas, o que significa que, na medida em que são convencidos, os alunos podem mudar de grupo e defender aquilo que concluíram ser mais coerente diante da discussão. O debate deverá envolver conceitos e temas trabalhados ao longo das aulas – cultura, normalidade, naturalização, ideologia, indústria cultural, publicidade etc. – podendo ser levado em conta para a avaliação final da disciplina. Dessa forma, dá-se a oportunidade aos alunos com dificuldade em expressão escrita para que se manifestem e exponham seus entendimentos.

Pode-se ajudar a enfatizar a opinião de que sim, podemos e devemos participar do processo de transformação da sociedade, ainda que essa não se dê de forma imediata. Apontar como o debate faz as pessoas transitarem em suas opiniões, conforme os próprios alunos o fizeram. Por meio do debate, capilarmente, faz-se possível participar da transformação social, ilustrada na própria dinâmica proposta.

### Aulas 19 e 20 - Revisão

Revisão dos conteúdos estudados e discutidos em sala, tanto nas aulas expositivas, quanto nas dinâmicas exercidas. Listar os conteúdos no quadro e perguntar quais as maiores dificuldades e dúvidas, preparando os educandos para a atividade de avaliação. Os conceitos mais difíceis, que serão utilizados na avaliação, devem ser revisados. [Subsídio didático em forma de fanzine, sobre toda a unidade estudada].

### Aulas 21 e 22 - Avaliação

A avaliação será feita em duas etapas, divididas nas duas aulas que ocupará. Na primeira, cada aluno receberá a prova, que consistirá em poucas questões discursivas, abertas, sobre os temas trabalhados. O aluno poderá eleger entre as questões a responder de maneira sistematizada pelo professor.

No segundo momento, os alunos receberão de volta suas provas já corrigidas e terão a oportunidade de, em grupo, complementar ou corrigir as informações e entregar, finalmente, uma nova versão cuja nota será somada à anterior em uma média aritmética.

#### Aula 23 - “Avaliação da avaliação”

Conversar com os alunos sobre o retorno obtido, esclarecer principais pontos lacunares e retomar conteúdos necessários, procurando solucionar as dúvidas restantes e deixar claras as ideias do que foi ensinado, pontuando a importância da análise crítica e do questionamento.

Aqui, é o momento de lapidar e retomar os conhecimentos que os alunos não conseguiram desenvolver na atividade de avaliação, dando parâmetros a eles, para que a nota seja reflexo de um motivo, não apenas um número.

#### Aula 24 - Encerramento.

Segundo a metodologia histórico-crítica<sup>19</sup>, este seria o passo da “Prática Social Final”: o amarrar do conteúdo à realidade social, orientando à compreensão de que as noções trabalhadas podem ser acionadas no cotidiano de cada um ali presente.

Conversar, com os alunos, a respeito de suas impressões sobre as aulas, o que agradou mais, o que desagradou, procurar obter um *feedback* geral sobre as aulas, os conteúdos, as dinâmicas e os professores.

Aplicar breve “questionário”, anônimo, com perguntas semelhantes às conversadas em aula, com vistas a um retorno mais aprofundado e desinibido, que possa ser guardado como registro e eventualmente aproveitado.

---

<sup>19</sup> GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

### 3.2 MÉTODOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação e seus métodos consistem num tema polêmico e político, e é tão fundamental quanto desafiador realizá-la de modo coerente dentro dos sistemas de ensino estabelecidos. Como aborda Méndez<sup>20</sup>, a avaliação consiste (ou deve consistir) num elemento essencial para o processo formativo, sendo um instrumento para o conhecimento que atua a serviço do educando. Como uma ferramenta para o aluno e para o professor se situarem quanto ao estágio em que se encontra o aprendizado, podendo identificar dificuldades para superá-las, além de dar ao aluno a oportunidade de praticar os saberes e ideias adquiridos e elaborados, a avaliação deveria não constranger o aluno e condicionar a aprendizagem, mas, ao contrário, trabalhar em seu benefício e promover seu progresso.

Hoje, testa-se muito e avalia-se pouco. Avaliar difere de examinar: o exame promove a classificação, a segregação, a exclusão; em última instância, o controle social. A avaliação, na caracterização proposta – em sua forma democrática –, serve não para atestar o saber ou a ignorância, mas para oportunizar a inclusão e a participação visando sempre o saber. Deve estar a serviço do processo educativo de todos, em especial, talvez, daqueles que tiram notas baixas: quem, portanto, precisa receber atenção e dedicação para poder continuar seu aprendizado sem ficar para trás. O insucesso em ampla escala geralmente faz referência não apenas aos alunos, mas também, e principalmente, à escola e aos professores, se estão organizados de modo a gerar e aceitar (pela exclusão) tais resultados.

A transformação do olhar é outra vez necessária. Para reposicionar o momento da “prova” em um lugar positivo e construtivo, é preciso repensar sua forma, o momento de sua realização, o modo de trabalhar com seus resultados e os valores embutidos. Entre eles, destaca-se o erro, que hoje é retaliado com punições – na avaliação democrática, errar não é condenável, é parte do processo e, mais que isso, é a permissão ao erro que abre as portas da criatividade, da autonomia e do aprendizado em

---

<sup>20</sup> ALVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

seu mais amplo sentido.

Situados entre essas compreensões e as prescrições da escola, elaboramos para o estágio um sistema avaliativo que buscou, na medida do possível, estar dissolvido pelo semestre, atender às diversas formas de aprendizado e de expressão dos alunos e ser aproveitado para o esclarecimento e a complementação dos conteúdos trabalhados. A composição das médias trimestrais realizou-se da seguinte maneira:

#### Atividades (20%):

Foram considerados cinco exercícios propostos ao longo do trimestre, dos quais o educando deveria ter feito quatro para tirar a nota máxima nesse quesito. As atividades levadas em conta foram a participação na discussão do cartaz “Natureza X Cultura”, a escrita do exercício de estranhamento, a elaboração de questões sobre o vídeo “A História das Coisas”, a atividade “Ideologia: Manutenção X Transformação” e o exercício de ação política.

#### - Exercício de estranhamento (Aula 4)

Atividade realizada em sala e terminada em casa, individualmente, na qual os alunos deveriam redigir um texto em que estranhassem sua própria cultura, como se não fizessem parte de nossa sociedade, a fim de relativizar seus comportamentos e costumes. Devolvemos os exercícios corrigidos, comentados e com um parecer, avaliando o texto em “insuficiente”, “regular”, “bom”, “muito bom” ou “excelente”, ainda que essa avaliação não fosse considerada objetivamente para o fechamento das médias. A maior parte dos alunos produziu boas reflexões; uma quantidade razoável de alunos não entendeu a proposta do exercício, alguns fizeram uma descrição de bens tecnológicos da nossa sociedade, em vez de estranhar comportamentos, e outros descreveram um estranhamento de alguma cultura alheia, o que foi esclarecido na aula seguinte como não sendo a proposta, deixando-se a possibilidade de os alunos refazerem.

#### Exemplo:

“Nossa! Deixa-me contar para vocês, cheguei no Brasil e que povinho esquisito hein! Pessoas dando mais valor a pagode e futebol do que a saúde e educação! Um absurdo! Como assim? O principal eles não ligam, já para diversão. Para eles não

importa se a fila do hospital está enorme ou se a educação está péssima, se o time deles está bem no campeonato, para eles está tudo maravilhoso. Ainda bem que já estou voltando para minha casa, assim saio desse país esquisito.”

- Cartaz: Natureza X Cultura (Aula 5)

Atividade realizada em sala de aula e em grupo, na qual os educandos deveriam classificar os itens escritos no quadro como culturais ou naturais. O objetivo era de instigá-los, para depois mostrar como todos os itens estavam necessariamente vinculados tanto à cultura quanto à natureza. Alguns grupos conseguiram entender, mesmo antes da explicação, que algumas coisas eram culturais e naturais simultaneamente, como comer – um grupo discutiu, por exemplo, que esse é um ato realizado por todas as sociedades humanas e que, contudo, o que se come no Brasil é diferente daquilo que se come no Japão ou em outro lugar.

- Exercício do filme “A história das coisas” (Aula 8)

Atividade realizada em casa e individualmente, na qual, devido aos problemas técnicos que impossibilitaram assistir ao filme em sala de aula, os educandos deveriam assistir o vídeo e escrever duas perguntas sobre o que não entenderam ou sobre o que questionaram a partir da compreensão de seu conteúdo.

Exemplos:

- “Por que as pessoas consomem tanto?”

- “O que é exteriorizar o custo da produção?”

- “Por que nos influenciados pelas propagandas que vemos em todos os lugares dizendo que temos que comprar tudo novo?”

- “O que é a obsolescência perceptiva?”

- “Como transformar um sistema produtivo num sistema eficiente?”

- Exercício: Manutenção X Transformação (Referente à aula 12)

Atividade realizada em casa e individualmente como substituição da aula referente a esse conteúdo, a qual foi cancelada pela escola sem aviso prévio. Os estudantes deveriam preencher uma ficha, escolhendo assinalar a opção “Manutenção” para frases que descrevessem a noção de ideologia como um mecanismo mantenedor da

ordem social ou a opção “Transformação” para frases que remetessem a seu sentido transformador ou politicamente consciente da realidade social. Muitos erros foram observados nesse exercício que, em um primeiro momento, pensamos que seria demasiado fácil. Isso se deu, principalmente, porque a noção de manutenção para eles não estava vinculada à conservação em um sentido de estagnação, mas de reforma (como se a associassem, por exemplo, a que toda piscina ou prédio precise de manutenção).

#### - Exercício de ação política

Atividade realizada em casa, podendo ser individual, em duplas ou em trios, na qual os educandos deveriam escolher se acreditavam que o mundo poderia ser transformado ou não e escrever algo com base nisso. Caso acreditassem que sim, deveriam elaborar uma proposta de intervenção ou projeto social, algo que fizesse parte da construção de um mundo mais igualitário ou justo. Caso acreditassem ser impossível transformar qualquer coisa, deveriam redigir um texto justificando seu posicionamento. Muitos alunos não compreenderam a orientação da atividade, que foi esclarecida diversas vezes conforme nos questionavam. Afinal, uma parcela considerável da turma entregou, ainda que não atendendo às expectativas da proposta.

#### Participação (20%):

A nota de participação de cada educando foi composta a partir de alguns instrumentos e critérios constituídos para tal, a fim de vislumbrar o melhor nível possível de coerência na avaliação. Entretanto, é preciso levar em conta a subjetividade presente na relação entre professor e avaliação, pois, ainda que se estabeleçam critérios como envolvimento, curiosidade, interesse, disposição, criatividade, presença ou criticidade, cada um deles é julgado por aquele que é legitimado, inclusive formalmente – pelo educador. Além disso, há sempre a dificuldade em lidar com a heterogeneidade da sala, no que tange a gostos, preferências e capitais culturais. Os conhecimentos já adquiridos pelos alunos operam em contextos muito distintos e, ademais, cada pessoa tem o seu jeito de participar e manifestar suas ideias. Por exemplo, dois alunos que conversam durante a explicação do professor pode significar que não estão interessados na aula ou que realizaram uma reflexão relacionada à aula e compartilharam-na entre si.



A partir dessa consciência, discutimos ao fim do trimestre sobre a situação e o desempenho de cada aluno, considerando também os pontos positivos que anotávamos semanalmente na folha de chamada.

Atividade de avaliação (“Prova”) (60%):

A avaliação foi dividida em duas partes, sendo a primeira individual e a segunda em grupo. Recomendamos que elaborassem cada questão em aproximadamente dez linhas, o que aparentemente assustou os alunos, mas foi majoritariamente cumprido e proporcionou às respostas bom nível de desenvolvimento das ideias. Na primeira parte, os educandos receberam suas provas, que consistiam em cinco questões, todas abertas e amplas, sobre ideologia, cultura, natureza, indústria cultural e transformação social. Das primeiras quatro questões, deveriam escolher duas para responder, sendo a última obrigatória. Na segunda parte, receberam suas provas corrigidas e puderam circular livremente pela sala, a fim de trocar ideias com os colegas e poder entender sozinhos onde erraram e o que faltava escrever. Nesse modelo, considerou-se o momento da atividade de avaliação como parte do processo educativo, em que tinham a chance de aprender e completar seu conhecimento e suas respostas; aqueles que não tinham ido bem, puderam demonstrar esforço em buscar o conhecimento. Para aqueles que já haviam atingido um bom resultado ficava a missão de ensinar os colegas que necessitassem de ajuda, num movimento de aprendizagem coletiva e colaborativa. Com exceção de alguns poucos alunos que colaram respostas idênticas na segunda parte da prova, a experiência de avaliação foi vista como um sucesso. Os resultados foram bastante satisfatórios; a maioria dos alunos elaborou respostas bem estruturadas atendendo aos requisitos da questão. A prova e exemplos de respostas encontram-se em anexo.

### 3.3 RESULTADOS E IMPRESSÕES DO ESTÁGIO: FEEDBACK DOS ALUNOS

No último dia de aula, aplicamos um questionário visando ter um retorno das impressões dos alunos sobre nossas aulas e nossa atuação como professores. Os resultados superaram nossas expectativas, demonstrando que havíamos logrado estabelecer a relação que buscávamos, além de desenvolver as aulas atingindo os objetivos esperados. De 32 alunos que responderam, 31 assinalaram que os professores, na forma de apresentação dos conteúdos, “Conseguiram simplificar e torná-los interessantes”. 26 avaliaram que seu ponto de vista foi considerado nas aulas, 2, não, e 4, “em termos”. Um comentário interessante de aluno que respondeu positivamente foi “Sim, porque consegui entender o que eles queria passar.”, ou seja, o aluno interpreta que, para compreender os conteúdos de uma aula, necessita que seu ponto de vista seja pautado. Esse era, justamente, um dos focos da proposta de ensino.

Nas respostas à questão que perguntava “O que você achou das aulas em comparação com as aulas que costumam ter, em outras disciplinas e com outros professores de Sociologia?” nota-se a repetição das palavras “dinâmicas”, “legais”, “fora da rotina”, “interessantes” e “diferentes”. Alguns exemplos: “A aula dos estagiários, não foi aula de escrever, copiar e etc... eles ensinaram de um tipo diferente, ensinaram com ‘brincadeiras’”, “Ficou mais interessante do que imaginei.”, “Acho que as aulas foram mais atrativas do que as demais.”. 29 dos respondentes ponderaram que “as aulas foram mais divertidas que de costume e isso ajudou a entender os conteúdos.” e 30 consideraram que os métodos e materiais didáticos utilizados substituíram satisfatoriamente ou foram melhores que o livro didático. 31 colocaram que compreenderam os conteúdos, 18 com facilidade e 13 apesar de dificuldades. Quanto às regras combinadas em conjunto com a turma, 19 declararam que acharam legal e por isso respeitaram, e 12 acharam legal, mas nem sempre as cumpriram. 29 acharam que a avaliação foi realizada de modo justo.

A opinião final dos alunos expressada na respectiva questão foi extremamente gratificante como um retorno às nossas disposições como professores e mesmo emocionante, para nós, como pessoas. Seguem exemplos: “Gostei eles souberam explicar a matéria no método da brincadeira podemos dizer assim, porque não foi a aula de

costume, so copiar e tal, foi um jeito diferente e muito legal.”, “Os estagiários fizeram atividades que os alunos participaram bastante e sim deu para entender bem a matéria.”, “Sim, porque os métodos utilizados pelos professores e o modo como o assunto era abordado, facilitou e muito o meu entendimento.”, “Foi interessante a aula e com algumas dinâmicas compreendi mais o conteúdo.”, “Não ficou uma aula monotona e chata.”, “As aulas foram divertidas e dinâmicas e isso ajudou a prender a atenção dos alunos.”, “Gostei, pois achei melhor que os métodos tradicionais de ensino.”. Uma resposta, em especial, desperta reflexão: “Gostei porque foi a matéria que eu mais participei.” – a colocação pressupõe que a participação gera prazer, ou seja, que aulas em que os alunos construam o conhecimento agenciando o processo tendem a propiciar interesse e gosto.

Nas questões que perguntavam sobre conteúdos que o aluno compreendeu bem e sobre os que não haviam ficado claros, percebemos uma variedade nas respostas, que provavelmente reflete não mais que a subjetividade de cada aluno, em suas inclinações e capacidades. Conteúdos apontados como desafiadores por alguns alunos foram mencionados por outros como pontos de compreensão. Desse modo, podemos supor que as dificuldades se deveram mais às idiossincrasias dos estudantes que às explicações dos estagiários, que, contudo, poderiam em outro contexto considerar um aprofundamento de cada conteúdo para grupos que necessitassem.

Sobre sua participação em aula, a maioria dos alunos ponderou uma participação razoável; reconhecem que atrapalham a aula conversando ou se dispersando mas que, contudo, sentiram-se participantes. Destacam-se duas declarações opostas: “Um pouco desperça quando eles só ficam explicando mais quando é dinâmica presto atenção.” e “Não participo muito pois não gosto de trabalho em grupo.”. A diversidade dos estudantes inclui os mais favoráveis às inovações didáticas bem como os que se sentem mais bem adaptados aos métodos tradicionais, ainda que seja uma minoria. Um aluno que integra essa parcela indicou como sugestão: “Terem um pouco mais de autoridade”.

A última questão indagava a opinião do aluno sobre estudar Sociologia e se essa havia sido alterada pelo período do estágio. As respostas variaram entre alunos que já gostavam, que não gostavam, que ainda não gostam e que passaram a gostar. Esse

último grupo comporta aproximadamente um terço da sala, que passou a gostar ou ampliou seu interesse pelo tema, o que representa uma parcela significativa e corrobora a hipótese de que aulas mais interativas proporcionam o envolvimento do aluno com o conteúdo. A uma questão que tende a surgir, referente à possibilidade de que aulas interativas percam em consistência teórica, a resposta de uma aluna é pertinente: “Sempre gostei muito de sociologia por causa do debate, mas os estagiários possibilitaram para mim aprender a parte mais teórica da sociologia.”. Quer dizer, aulas em forma de dinâmicas e atividades não apenas podem dar conta de teorias e conceitos, mas também têm o potencial de torná-los mais acessíveis à compreensão do estudante, que os manipula por si mesmo em sala.

Por fim, é relevante observar resultados em relação à proposta de realizar ou contribuir para atingir uma aprendizagem significativa nos alunos. Não é possível afirmar com segurança quanto aos efeitos e reflexões que as aulas provocaram em cada estudante; podemos, contudo, supor um resultado próximo ao almejado através de duas colocações feitas por alunos no questionário: “Sociologia mostra um pouco das coisas que agente mal sabe, como na aula do estágio eles nos mostra que todos temos sua cultura porque nossos pais ensinaram aquilo e seguimos e que se fosse em outro país, íamos ter os costumes deles e não o costume que meus pais me ensinaram” e “Acho bacana saber que nem tudo o que é considerado normal, realmente o é, que a opinião da sociedade pode ou não influenciar a nossa própria opinião”. Tais afirmações demonstram formas de apreensão que transcendem a Sociologia em si e a transpõem para interpretação e sentido atribuído pelo próprio aluno, conectando os conceitos à sua compreensão daquilo que vê.

## 4 O FUTURO DO PASSADO: REFLEXÕES DESCARTENIZADAS: CONCEITOS E DESCONSERTOS PROVOCADOS NA E PELA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

As reflexões a seguir são frutos colhidos no estágio, desenvolvidos segundo uma dinâmica objetiva-subjetiva que integra análises e memórias, aliando as abordagens de diversos autores às percepções da autora. Os temas escolhidos – inteligência, interesse e afeto – são percebidos como questões basilares da sala de aula, que, contudo, vem sendo historicamente distorcidos, negligenciados ou simplesmente irrefletidos na atuação docente de maneira geral. A intenção do ensaio é aproveitar a experiência realizada e vivida no sentido de elaborar conhecimento, para além da epistemologia canônica, que possa semear novos frutos.

### 4.1 INTELIGÊNCIA

No que concerne à educação, poucas das ideias mais disseminadas são tão nocivas como a concepção que associa notas altas a inteligência e notas baixas a burrice, entendimento que permite procurar e selecionar entre os alunos aqueles brilhantes e aqueles sem brilho, aqueles cuja autoestima e confiança em si mesmos aumenta e aqueles que passam a acreditar na incompetência que lhes atribuíram. Pergunta-se se o fracasso está nos estudantes a quem falte inteligência ou na compreensão de inteligência que tem o educador.

\*\*\*

*Não tínhamos a impressão de ter alunos incapazes. Nem sempre sentiam vontade de dispor sua inteligência à aula; pode ser que algum deles em nenhum momento tenha sentido essa vontade. Isso não quer dizer que os que participavam das aulas eram os mais inteligentes. Eram os interessados. Houve momentos em que alunos aparentemente desinteressados deram mostras de excelentes raciocínios e ideias, podendo em seguida voltar a seu silêncio – pior para nós, que ficamos sem as suas contribuições.*

\*\*\*

A história da inteligência pode ser traçada, e sua valorização na sociedade ocidental se evidencia desde a ascensão da cidade-estado grega, que declara: “Todos os homens por natureza desejam o saber”, acentuando-se no postulado iluminista: “Penso, logo existo”. A razão se posiciona como a própria prova da existência e como origem única do conhecimento. Ao fundar-se no pensamento cartesiano, entretanto, a cultura ocidental amalgamou os conceitos de inteligência, razão, conhecimento e lógica, de modo que se ofusca a compreensão do que se refere especificamente (e mais amplamente) à inteligência. Ainda que possa estar intimamente relacionada a outros elementos do pensamento, sua associação imediata a eles é errônea e permite uma estrita e cruel categorização dos sujeitos.

Um conceito que associe diretamente inteligência e lógica é reducionista e pode expressar-se de modo cru pela soma de respostas curtas que uma pessoa é capaz de dar a perguntas curtas. Tal é a forma dos testes de QI, método de medição de inteligência amplamente utilizado no início do século XX, ícone do que se difundiu como “inteligência”: avaliação de raciocínios lógicos recortados, que ignora os procedimentos realizados para chegar-se à resposta, não estabelece conexões com a vida cotidiana e desconhece o contexto do sujeito testado.

\*\*\*

*Víamos os alunos aturridos pelas exigências das outras disciplinas. Eram-lhes cobrados “estudos” minuciosos – memorizações extensas – de uma dezena de assuntos distintos, no mesmo período. A maioria de nós, pessoas comuns, ficamos consternados se temos dois ou três problemas para resolver. Eles tinham mais de uma dezena e estavam sob intensas ameaças caso fracassassem em qualquer deles. A coerção ao estudo e sua dissecação em temas restritos e desconexos não parece desenvolver a inteligência, mas exauri-la e atrofiá-la.*

\*\*\*

Hoje, o conceito de inteligência já não se associa unicamente aos resultados de semelhantes testes, contudo a escola ainda não se desvencilhou dessa herança: exige dos alunos uma racionalidade linear, que memorize informações de modo ordenado para posteriormente expô-la em exames, o mais identicamente possível à forma em que foi recebida. Os testes não avaliam, excluem; punem o erro e premiam o convencional. O

processo de aprendizado, quando se dá, desconecta-se de tudo quanto não seja cerebral no sujeito, ignorando as nuances, idiossincrasias e particularidades que condicionam e moldam o conteúdo recebido. Trabalha-se com sujeitos privados de subjetividade; com cabeças privadas de corpo; razão sem emoção – como se existisse.

\*\*\*

*Olhávamos nossos alunos como pessoas que olham pessoas. Fosse de outra maneira, não teríamos sido educadores e não teríamos desenvolvido as atividades propostas – seguramente não com a mesma cooperação. Estabeleceu-se uma relação de respeito mútuo: nós os respeitamos como alunos, como sujeitos, como pessoas; respeitamos suas qualidades, facilidades e feridas; respeitamos suas racionalidades e seus sentimentos, suas expressões; respeitamos, é claro, sua palavra. Assim, também nós tínhamos seu respeito.*

*Alunos são, antes, pessoas, sem inferioridade de nenhuma classe, e não haveria razão para impor-nos autoritariamente, fazer-lhes exigências e reprimir atitudes. Do mesmo modo como não o fazemos com um prestador de serviços, nem com algum colega ou com nossa mãe. É justo dar a todos os seres a mesma medida de respeito. Também demonstrou ser a forma mais honesta e fértil de fazê-los apresentar o melhor de si.*

\*\*\*

*De que modo se espera que se comporte um ser inteligente diante de outro ser que, à margem da automação, recita-lhe em salmos uma longa lista de informações? Que se espera que faça um ser inteligente com informações pelas quais não pediu nem demonstrou interesse? Que se saberá sobre a inteligência ou as várias inteligências desse ser que é proibido de falar? Que se especula que acontecerá com sua inteligência caso esse ser inteligente seja confinado a uma sala em que diariamente se repita esse processo?*

\*\*\*

Distendendo a antiga concepção de inteligência como algo unitário e uniformemente mensurável, Howard Gardner traz a noção de *inteligências múltiplas*, que seriam capacidades diversas para resolver diferentes tipos de problemas, associados

aos contextos culturais que os criam e os resolvem<sup>21</sup>. A educação convencional é cega na medida em que restringe sua atenção de maneira exclusiva a inteligências verbal-linguística e lógico-matemática – alunos que se mostram capazes nesses campos são os sujeitos a que se confere o título de excelência. Gardner faz referência a, no mínimo, outras cinco inteligências, quais sejam espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal, cujos representantes em sala de aula ficam tão à margem quanto aulas e ambientes que as contemplem. As inteligências, como aptidões, são múltiplas e podem existir nos indivíduos de modo independente e coordenado. Ao ignorar que a inteligência possa ser diversa, professores desprezam seus alunos; não os tentam compreender, não visam estudar teorias que comportem tal multiplicidade e, para encurtar processos, abandonam crianças e jovens à declaração de sua burrice. O rótulo de “burro”, insinuado ou explicitado pelo professor, carrega a força da hierarquia que guarda o lugar especial do docente. É uma violência simbólica duplicada, que leva o aluno a reconhecer-se como tal: sou burro mesmo.

\*\*\*

*Quando se projeta sobre alguém a expectativa de sua incompetência, transforma-se essa pessoa em incompetente – pela restrição da percepção ou, no limite, levando-a a agir conforme é esperado. Basta trocar de lentes e “alunos-problema” expressaram suas próprias soluções, participando das aulas às vezes com mais envolvimento que os alunos mais bem aceitos pelo padrão. “Alunos-problema” muitas vezes nos miravam com brilho nos olhos enquanto falávamos. “Alunos-problema” conversavam conosco, expressavam seus sentimentos. Quando um deles deixou a maior parte da prova em branco, ficamos decepcionados, questionamos o porquê, e provavelmente não por falta de explicação, ele não nos quis responder. Na aula seguinte, quando esclarecemos o que se esperava nas respostas de cada questão, esse aluno prestou atenção e nos procurou no fim da aula para dizer que agora, sim, havia entendido. É necessário desagregar o aluno de seus problemas; cada aluno possui dificuldades dentro e fora de sala de aula que, mesmo ignoradas pelos professores, não*

---

<sup>21</sup> GARDNER, Howard. Estruturas da Mente: A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.



*podem deixar de ser respeitadas. “Alunos-problema” são uma fantasia; temos, ainda, escolas-problema.*

\*\*\*

Vistos como sistemas humanos de símbolos, os processos de cognição são fundados no contexto cultural em que se inserem<sup>22</sup>. É natural que numa sociedade sem escrita um indivíduo não desenvolva essa capacidade que possui em potencial, e que suas aptidões linguísticas permaneçam em outra esfera, talvez menos complexa ou simplesmente outra. Trata-se, evidentemente, não apenas dos traços gerais que compõem a cultura, tais como possuir um sistema de escrita, mas também da cultura particular de um indivíduo ou de uma classe de acordo com as condições que têm de acesso à cultura e do que elabora a partir disso. As inteligências necessitam, evidentemente, de um ambiente propício ao seu surgimento, ao seu exercício e ao seu progresso; ambiente constituído por um largo conjunto que una à propensão ao aprendizado a influência dos pais, de professores e de um contexto sociocultural favorável.

No decorrer da história, contudo, as inteligências raramente tiveram livre curso, e é bastante provável que nunca se tenha visto em nossa sociedade um estado de pleno desenvolvimento dos potenciais individuais. O livre exercício do pensamento é – ou seria – o espelho do livre exercício da vida; a realização da autonomia. Como tudo o que é valorizado, entretanto, a inteligência (comportando em si a liberdade, a autonomia, a criatividade) tornou-se objeto de tentativas de apropriação e controle, foco de competição, motivo de discriminação e condicionamento. Estratégias institucionais mais ou menos evidentes desempenharam tal papel em cada período histórico; a destruição da biblioteca de Alexandria, o Index da Inquisição e as censuras de ditaduras militares apontam alguns dos mais agudos momentos em que se evidencia a apreensão em relação às potências de análise e criação das mentes humanas. A ideia de heresia o resume – acusação sempre contrastante com alguma hegemonia.

---

<sup>22</sup> GARDNER, Howard. Estruturas da Mente: A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994, p. 22.

O controle da reflexão é típico da tentativa de perpetuação da estrutura social vigente por parte dos que através dela visam manter a defesa de seus interesses. Em condição de permanente desigualdade social, é cabível supor que haja uma continuidade dessas práticas antirreflexivas, ainda que por meios menos explícitos, de modo a promover ou simular o silêncio dos questionamentos por parte de setores desprivilegiados na conjuntura social<sup>23</sup>. A escola atual pode ser vista como um instrumento por excelência de apaziguamento de inteligências, atrofiamento de reflexões, internalização de culpas universais e perpetuação perversa do status quo.

Em meio a tantos constrangimentos sociais e dado seu condicionamento cultural, é de se considerar a inteligência também para além do campo do indivíduo, como algo que se configura de modo relacional e conjunto – em última análise, inteligências coletivas. Em contextos favoráveis ao desenvolvimento de potenciais individuais, paralelamente é favorecida a comunidade, direta e indiretamente, beneficiando-se, no mínimo, se não da oportunidade de aprendizado, da atmosfera permissiva e de incentivo. Pode-se pensar esse processo numa sociedade ou numa sala de aula.

\*\*\*

*Os alunos têm medo da punição pelo erro e terminam no medo do erro. Em exames que apartam o “verdadeiro” do “falso”, dá-se a ciência por acabada e ignora-se ou toma-se por falso qualquer pensamento elaborado pelo aluno a partir da informação recebida. O “verdadeiro” – decidido pela deliberação científica mais recente e pelo juízo do professor – é associado ao “certo”, enquanto o erro contempla o restante das ponderações, análises e observações feitas sobre um dado tema. Todas as disciplinas são tratadas como a matemática: se a ditadura teve início em 1964, nada deve ser referido a 1963; se já se encontra no passado, estará errada a resposta que ao tratar do período democrático lhe faça alusão. Está certa a alternativa que pontua a independência do Brasil em 1822 e errada a resposta que não cita o antibiótico como a cura da leptospirose. Conforme vimos em provas antigas de nossos alunos, costumam escrever respostas o mais sucintas, tentando dizer com o menor número possível de palavras o que deverá ser aceito como certo. Pouparam trabalho e risco. O professor,*

---

<sup>23</sup> BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: Os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

*nesse caso, não lhes podia reprovar a resposta; tampouco havia feito outra coisa que extrair do aluno uma memória pontual. Faz-se o mesmo com o comportamento: está certo o aluno de uniforme e errado o que usa um boné de seu gosto; certo o que obedece, errado o que reage – todos os dias professores e funcionários asseguram-se de que os alunos pensem e ajam certo; a supervisora entrava no início da primeira aula (atrapalhando seu andamento) para conferi-lo. Os muros da verdade alegam separar o preto do branco e não levam outras cores em consideração. Ensina-se a verdade no conhecimento, no corpo e na moral, e nossos alunos tinham tal aversão ao erro que os víamos chiar de raiva, com toda a razão, por notas baixas – menos por lamentar o entrave ao aprendizado que pelas consequências práticas derivadas (o risco de prolongar a passagem pela escola).*

\*\*\*

Em nossas sociedades, a "economia política" da verdade tem cinco características historicamente importantes: a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade da verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma intensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas). (FOUCAULT, 2013, p. 52).

Trata-se da autoridade de uma verdade, não em termos de evidência oposta à falsidade, mas em termos de uma metanarrativa que confere certos efeitos de poder a determinados discursos que intitula como verdadeiros. Impõe-se, pelos modos mais sutis, uma delimitação rigorosa e arbitrária dos discursos verdadeiros e, de modo às vezes menos sutil, a expulsão de falas autônomas (em sua produção e em seu conteúdo) à marginalidade ou mesmo à nulidade. Os efeitos colaterais no campo da educação representam o mais alto grau de eficácia desse estreitamento, na medida em que programam os sujeitos, feitos objetos, para pensarem de acordo com o dado ou serem relegados à deslegitimação das elaborações que provenham de sua inteligência e raciocínio próprios.

Conforme apontam Bourdieu e Passeron, a relação pedagógica caracteriza-se tipicamente pelo falseamento de uma interação comunicativa que, nas condições em que

se produz, oculta o poder arbitrário que o orienta bem como a arbitrariedade do conteúdo inculcado<sup>24</sup>. Configura-se, segundo o autor, um espaço socialmente legitimado que institucionaliza a violência simbólica em que consiste o disciplinamento cultural dos educandos. Para além do disciplinamento do discurso, estabelece-se uma ordem reguladora de atitudes, comportamentos, movimentos, pensamentos, expressões – uma triagem de legitimidade fundada não sobre razões objetivas, mas principalmente sobre as exigências e afinidades de uma cultura dominante.

Na base de sua teoria sobre a violência simbólica, os autores declaram que essa se encontra em todo lugar onde haja um poder a impor significações como legítimas, dissimulando as relações de força que lhes permitem fazê-lo. Tomando-se a cultura como a cultura dominante, arbitrariamente se renegam todas aquelas que dela difiram, processo cujo paroxismo encontra-se nas escolas e sobretudo nas escolas públicas, onde a relação pedagógica reproduz valores dominantes como se a todos ela fosse natural, acessível e desejável. Alunos de classes trabalhadoras entendem, pouco a pouco, que sua própria cultura, sua forma de pensar, de se portar, seu modo de organizar informações e de atribuir sentidos é inaceitável e, à medida que aprendem isso, percebem dificuldades em adaptar-se ao modelo imposto, caindo, enfim, entre as margens do rio. A escola, com a autoridade de seu caráter institucional, incorpora-se nos professores, convencionalmente superiores aos alunos, e, conforme se dá a relação pedagógica, violentam-se os sujeitos em escala industrial.

Na medida em que toda ação pedagógica em exercício dispõe logo de princípio de uma autoridade pedagógica, a relação de comunicação pedagógica na qual se realiza a ação pedagógica tende a produzir a legitimidade do que ela transmite designando o que é transmitido, só pelo fato de transmiti-lo legitimamente, como digno de ser transmitido, por oposição a tudo o que ela não transmite. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 36).

Como meio de reiterar e confirmar a ordem, cada espaço social encontra para si um mecanismo de premiar inteligências legítimas e sancionar as outras. Na universidade, por exemplo, a autoridade privilegia o aluno que lhe prova o talento convencional, exegético, subserviente; o triunfo dele como exemplar é um açoite adicional à inteligência heterodoxa, crítica ou contra-hegemônica. Ainda que se as agridam, as inteligências que uma dada sociedade ou época (ou sala de aula) exclui não

---

<sup>24</sup> BOURDIEU; PASSERON. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Edições Francisco Alves, 1975, p. 26.

podem ser desconsideradas – justamente por serem contestadoras, inteligências subversivas tendem a fazer peso do outro lado da gangorra até virá-la – surge então uma nova inteligência legítima e haverá, provavelmente, oposição. Pode-se pensar, talvez, numa dialética da inteligência, que, no processo histórico, deriva das disputas de discursos.

\*\*\*

*Se os alunos encontram-se asfixiados por toda parte pela cultura dominante, pelas imagens e palavras que se espalham e reproduzem sempre os mesmos valores e fantasias, como se convidam suas inteligências a trabalhar do lado da crítica? Fomos incumbidos dessas temáticas durante o período de estágio, e buscamos provocar reflexões acerca da relatividade da cultura, das ideologias capciosas que nos espremem, das mensagens de que a indústria cultural nos encharca e dos porquês e comos da resistência. Entre os resultados que pudemos contemplar através da avaliação aplicada, temos redações de alunos como:*

*“Ideologias são ideias impostas pela sociedade que se tornam verdades absolutas e são consideradas naturais e corretas. São conceitos que estamos tão acostumados a escutar que já fazem parte da nossa vida e nos baseamos nos mesmos como se fossem regras e não necessitassem de melhoras.” (Aluna 1)*

*“A nossa cultura é repleta de ideologias que alienam a população universalizando os problemas sociais, padronizando desde pensamentos até a vestimenta das pessoas ou a música que escutam. A sociedade naturaliza ações e ideias que são inaceitáveis, quando na verdade deveriam quebrar essa corrente de controle que as classes dominantes impõem às demais classes.” (Aluna 2)*

*Resta questionarmo-nos: terão de fato aprofundado e alterado sua compreensão sobre o contexto sociocultural em que nos inserimos ou estarão ainda, à moda antiga, subjugando sua inteligência à nossa ao relatar-nos nossa própria opinião? Terão ponderado com o coração sobre esses temas e como os afetam ou estarão ainda, à moda antiga, reproduzindo informações em troca de notas?*

\*\*\*

Definindo-se tradicionalmente o ‘sistema de educação’ como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada), as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução

cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 25).

Trata-se, em fim de contas, da tentativa de manter o aluno (o cidadão) suficientemente alienado de modo que não seja capaz de perceber nem assimilar as desigualdades das quais é vítima, e menos ainda de enxergar-se como um sujeito histórico com a competência e a missão de transformar a realidade. Trata-se de mantê-lo “burro” (pobre) com o respaldo da legitimidade institucional, que legitima a si própria. No caso de alunos de classes mais abastadas, reitera-se a legalidade de seus privilégios. A tendência é a reprodução, que é levada a cabo não apenas pelos que se beneficiam dela, mas também pelos que são compelidos a sustentá-la em benefício alheio. O atrofiamiento e a seleção de inteligências nas escolas tem um pé enlameado pela ignorância, pelo desconhecimento das capacidades humanas presentes na sala de aula, e outro pé encravado na violência simbólica, que perpetua a desigualdade entre classes e entre culturas.

As escolas-cárceres que preservamos demonstram, em sua forma, a configuração da produção de sujeitos homogêneos e obedientes: grades e portões, na arquitetura; a determinação rígida de tempo e ritmo, demarcados por sirenes; um sistema de justiça autônomo e um sistema próprio de classificação e sanções; ritos particulares e uma hierarquia muito bem delineada: a vigilância e a autoridade em sua máxima representação – em suma, um “laboratório da submissão”, visando a produção de corpos dóceis através de intensa violência simbólica.

\*\*\*

*Para discutirmos com a turma o conceito antropológico de cultura, em uma das aulas planejamos expor três diferentes definições no quadro e realizar uma votação da mais apropriada, para então debater. Voluntários escreveram as definições no quadro; para ler em voz alta mostraram-se mais acuados, mas afinal houve quem lesse. Quando se pediu que levantassem das carteiras para ir ao quadro votar na definição que mais lhes agradasse, todos os alunos da sala permaneceram imóveis durante longos segundos: firmes amarras prendiam-nos à posição da obediência. Talvez se somasse certa vergonha ou indisposição em participar – estávamos na terceira aula e ainda pouco familiarizados – mas fez-se evidente a perplexidade. Olharam-nos atônitos como*

*quem teme responder a uma pergunta que não deve ser feita. Mais de uma década de controle e untuosidade transpareceu, violentamente, durante aqueles segundos. Ainda que os professores os convidassem a desamarrar, ou ainda, a dar-se conta de que não havia correntes, parecia que o hábito da proibição estava demasiado arraigado para que o transcendessem com naturalidade. Observe-se a diferença, que é enorme, entre alunos que se agitam e se movimentam na sala a despeito da ordem escolar e alunos que se movem e escrevem no quadro a pedido dos professores – no primeiro caso, há a resistência à opressão; no segundo, o estranhamento do desvanecimento da ordem opressora. À imposição da disciplina física, alunos reagem com gênio e movimento; ao pedido do movimento, reagem com surpresa, assombro, paralisia. Após alguns segundos e uma frase de estímulo, lentamente, um a um, começaram a levantar e dirigir-se ao quadro, espalhando pela sala rastros da velha educação entorpecente.*

\*\*\*

A instrução à ignorância dá-se de modo tentacular. Encontramo-la na estrutura escolar e no significado social que essa possui; encontramos-na na consciência leviana e na postura ignorante de educadores (incluindo cidadãos comuns que igualmente geram influência); encontramos-la, também, no modo como se entende o conhecimento em nossa sociedade, na abordagem epistemológica que se reflete e se transmite em nossas escolas. Um pensar cada vez mais frígido nos guia: aquele que não busca compreender seu objeto, mas analisá-lo. Produzem-se apreciações exclusivas quanto a outras abordagens, racionais ou metafísicas, e internamente exclusivas ao analisar cada parte sem a conectar às outras.

Na distribuição disciplinar de conteúdos, que se dissecam em tópicos informativos, transmitem-se sem contexto e flutuam no ar sem se encontrarem, observa-se uma das vias de empobrecimento das inteligências levada a cabo pelas escolas (de onde deriva o empobrecimento mental de toda a sociedade). Como condena Morin (2010), a divisão da complexidade do conhecimento atrofia as possibilidades de reflexão e compreensão ao reduzir totalidades multidimensionais a fragmentos unidimensionais – doença tanto mais aguda quanto mais complexos e globais são os problemas com que lidamos (ou devemos lidar) na atualidade. Ensina-se na escola a

isolar, a decompor, a simplificar; pouco se criam ou estimulam perspectivas de elaboração complexa, que relacionem elementos de maneira integrada.

O pensamento cartesiano é regido, conforme seu método, por princípios de separação e de redução; ignoram a totalidade senão como soma das partes e privilegiam a medição e o cálculo. Para a transformação da educação, é necessário orientar-se o pensamento a um novo parâmetro, em que o todo e as partes sejam vistos em simbiose, em que o multidimensional não seja fragmentado, em que se observem solidariedades e conflitos entre realidades e que respeite a diferença internamente à unidade<sup>25</sup> – transformar os próprios princípios organizadores do conhecimento para configurar uma epistemologia complexa, desde o período escolar.

Em última instância, o problema afeta também inteligências não-rationais, na maneira como leva o sujeito a compreender a si mesmo e sua relação com o entorno – desde a família e a vizinhança à via láctea, ao universo. A percepção global e a compreensão da concatenação entre saberes e entre problemas implicam a inserção de si mesmo no contexto; o alheio deixa de ser isolado e é então admitido dentro da esfera de efeitos e influências da ação individual e coletiva que exercemos. Decorre disso um refinamento da sensibilidade e o fortalecimento do senso de responsabilidade; o apuramento de inteligências intrapessoal e interpessoal. Em vez de uma educação que comporte esse sentido, temos, nas salas de aula, em suas várias aulas, um empilhamento de saberes, sedimentados sem contato entre si, que não conduzem nem estimulam a esse patamar em que saberes cultivam inteligências.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral.

Esse pleno emprego exige o livre exercício da faculdade mais comum e mais ativa na infância e na adolescência, a curiosidade, que, muito frequentemente, é aniquilada pela instrução (...).

Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época. (MORIN, 2010, p. 22).

\*\*\*

*Havia uma menina que estava sempre próxima à sua única amiga ou sozinha. Quando sua amiga faltava, ela não podia realizar atividades em dupla, quanto menos em grupo, e limitava-se, no melhor dos casos, a aceitar uma proposta adaptada. Nas*

---

<sup>25</sup> Ibid, p. 89.



*falas dos colegas percebia-se facilmente que seu isolamento não era em vão: eles, ou mais comumente elas, declaravam que não gostariam de acolhê-la em seu grupo, cochichavam seu nome entre caretas e com todo o conhecimento ignoravam que ela ficasse sozinha – e com a mesma naturalidade que ela. Certa vez estava em andamento uma dessas atividades grupais em que ela se escusava (não havia apelo que a fizesse querer integrar-se a um grupo), quando entra na sala, atrasado, um garoto, dos mais simpáticos, que costumava sentar com a turma do fundão do lado direito da sala. Seu grupo era misto de garotos e garotas, todos bastante agitados, todavia dispostos a participar e respeitar as aulas. Era de se esperar que o garoto se encaminhasse à sua região habitual para trabalhar com seus amigos; ao ver a menina sozinha, contudo, e após uma mirada em nossa direção, carregada de compreensão, deu um de seus charmosos sorrisos diagonais e foi sentar com a menina. Esse mesmo garoto não terminou o ano conosco: foi expulso da escola. Tinha sido preso em flagrante por roubar pessoas em frente a uma escola particular, segundo alguém contou para o professor que nos contou. Seria triste se terminasse assim e é difícil decidir se é mais ou menos triste o que sucede: descontentes com a história que escutamos, procuramos contatar o garoto, para conversar, escutar e talvez falar. Virtualmente, ele nos contou que não havia roubado, mas estava de fato acompanhando amigos que o fizeram; disse que não tinha sido expulso da escola, mas retirado por deliberação de sua mãe. Sobre a inconsistência das informações prestadas pela escola aos professores quanto a um aluno que deixa de frequentar as aulas, há o que dizer; demonstra a postura leviana e massificante que toma a instituição perante os sujeitos que a compõem. O evento foi pouco esclarecido e é duro, porém presumível, que um professor abarrotado pela rotina não se mobilize por essa providência. Contudo há muito mais o que dizer sobre o fato (considere-se hipoteticamente o seja), da expulsão de um aluno da escola por ter cometido delito. Deve a educação desistir de um sujeito a quem justamente isso falta? Pode a educação ignorar, cinicamente, que uma atitude tomada fora da escola é a marca da educação recebida (ou ausente) na escola? Pode a escola eximir-se de tal maneira de prestar contas à sociedade? Unindo pontas: Deve a escola expulsar um garoto que, tendo muito por desenvolver, pode fazê-lo em recíproca troca com seus*

*colegas, que por ventura venham talvez a valorizar não sua moral, não seu intelecto, mas uma gentileza que desafogue a solidão de uma menina?*

*Onde, se não na escola, devem os adolescentes encontrar amparo para os sufocos e deslizes que a sociedade lhes incita? São diversas as aflições da exclusão e poucas delas se superam com trabalho intelectual.*

\*\*\*

A inteligência emocional, referente à capacidade de raciocinar sobre as próprias emoções, lidar com elas, direcioná-las e saber interagir com as emoções de outros seres, faz-se tão importante quanto as inteligências racionais que a escola privilegia (restrita às verbal-linguística e lógico-matemática), sendo mesmo uma condição primordial sobre a qual se poderão construir conhecimentos e aprendizados. Executam-se maquinalmente modelos de ensino que nem mesmo visam tocar nessa esfera; temos, então, uma sociedade em que dificilmente se encontram articulações saudáveis de conflitos, sujeitos esclarecidos que, ao compreenderem suas próprias feridas e manifestações, possam compreender os outros, que ao não internalizarem culpas, não culpam a outros, que saibam viver e conviver de um modo consciente e feliz. Temos pouco disso porque aprendemos pouco disso e, enquanto reproduzimos a escola do passado, seguimos tentando ensinar sem isso; preparando as crianças e jovens para quê?

A escola está cerceada por estruturas que a modelam como convém, que a tornam este aparelho da hegemonia. Uma escola que se pretenda construir para o desvanecimento da opressão hegemônica implica romper com padrões históricos de desconsideração e sanção de inteligências; a repercussão de uma sociedade que repetidamente tombou sem dar-se conta de que confrontar inteligências potentes como subversivas e discipliná-las conforme valores de um *status quo* inerte é atentar não apenas contra a humanidade em sua essência (dispersa e densamente manifesta em cada indivíduo), mas também evitar sistematicamente o nascimento de uma forma de vida integrada e farta em que cada ser possa colaborar com o que possui e receber em troca o que lhe satisfaça, viver sem privar e usufruir livremente de seu próprio poder curioso de pensar, conhecer e criar.

## 4.2 INTERESSE

Se o pressuposto é de que os alunos sejam inteligentes, a perspectiva sobre o fenômeno (muito comum) de sua renúncia à aula transforma-se sensivelmente: o problema deixa de estar nos alunos, realocando-se nas aulas e nos professores. Sobre os alunos, o tema não é incompetência, mas desinteresse; não é que não estejam aptos a lidar com o que lhes é apresentado – afinal, é justamente o simples e decomposto, e não o complexo – mas, sim, que não querem. À parte dificuldades pessoais com certos conteúdos, de modo geral veem-se os alunos desestimulados: não têm vontade, não se identificam com os assuntos, não se sentem motivados a envolver-se com o jorro de informações prontas e já frias que alguém tenta empurrar para dentro deles sem haver tido, antes, a educação de oferecer.

A motivação do aluno é tratada por Rancière (2007) na caracterização da relação entre mestre e aprendiz. O caráter da relação pedagógica se encontra na distinção entre a esfera da inteligência e a da vontade: subordinar as inteligências dos alunos à do mestre é violência e embrutecimento; a emancipação ocorre quando a relação estabelecida entre eles é de vontade a vontade: constrói-se o conhecimento a partir das vontades coincidentes de estudá-lo. As inteligências ficam livres para trabalhar, umas em relação às outras e cada uma em relação às fontes de estudo.

Defender que a inteligência do estudante não deve obedecer senão à sua própria vontade deixa implícita a necessidade do interesse para o aprendizado – sendo vontades e interesses geralmente coincidentes, podem-se ainda verificar duas margens externas à intersecção: quando o interesse é a forma primordial da vontade, estimulada em aula, ou, na ausência de um interesse prévio, quando surge como o produto desse estímulo. Coincidentes, vontade e interesse ativam a inteligência.

\*\*\*

*O desafio de fazê-los prestar atenção era significativo no início da aula, com a agravante de ser a primeira do dia. Ficavam dispersos, conversando entre si, e a balbúrdia era mais alta que nossas vozes. Experimentamos técnicas diversas e, na medida em que nos reconhecíamos mais, a tarefa de promover a concentração geral se facilitava. Com exceção do momento inicial, contudo, fazê-los prestar atenção não era*

*um desafio, pois não era uma prioridade, mas uma decisão de cada um deles – desde que respeitados os limites que tínhamos acordado juntos, cujos critérios eram baseados na viabilização da aula. Logo, quem não prestava atenção, mas se mantinha em silêncio (lendo, dormindo), não estava desrespeitando as regras, mas exercendo seu direito de selecionar o que lhe interessa.*

\*\*\*

A escola atual, no Brasil, não parte da premissa de que o aluno seja capaz e nem de que as aulas tenham que atender a seus interesses. Há uma distinção, nesse ponto, em relação ao ensino superior, em que se presume que a opção do curso corresponde ao interesse do estudante, e também em relação às escolas de outros países – mesmo vizinhos, como Argentina e Uruguai – onde, no Ensino Médio, pode-se optar por alguma área de estudo como foco<sup>26</sup>. O caso brasileiro é especialmente retrógrado no tocante ao atendimento da diversidade de habilidades e gostos dos estudantes – e cidadãos.

A predefinição total de ementas, programas e planos de aula, enquanto documentos fechados e rígidos, é um atravancamento e mesmo uma ofensa a quem estuda, cujas preferências são de antemão ignoradas. Não se trata de eliminar tais instrumentos, imprescindíveis à práxis docente, mas de transformá-los para que sejam transformáveis; torná-los propostas, abertas à negociação, em lugar de ordens pessoais consumadas pela imposição e pelo autoritarismo.

\*\*\*

*Era evidente que os alunos participavam mais na medida em que se sentiam pessoalmente afetados pelo conteúdo. Isso podia ser percebido na quantidade e no conteúdo de perguntas que faziam em aula – a maioria delas era quanto a alguma perturbação ou reflexão pessoal provocada pelo tema, e pipocavam tantas perguntas quantos eram os alunos que o tema atingia. Mesmo pelo avesso: certa vez, falávamos sobre a importância de se desconfiar das coisas, de duvidar do que nos apresentam como verdade, de pensar criticamente. Uma aluna, das mais sérias, franziu a testa e*

---

<sup>26</sup> Relatórios da UNESCO de dados mundiais sobre educação, de 2010:

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Argentina.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Argentina.pdf),

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Uruguay.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Uruguay.pdf).

*perguntou: “Pra quê isso?”. Poderia ter permanecido em silêncio, aborrecida e indiferente, mas algo – a relação que existia entre nós, sua disposição para aprender, e sabe-se lá o que mais – lhe instigou; a aluna teve interesse em saber nossa opinião sobre sua falta de interesse.*

\*\*\*

Antes de tudo, um professor visto pelos alunos como uma pessoa aleatória, remota e, nos piores casos, hostil, estabelece de antemão uma tendência a não ser escutado, mesmo que mantenha a turma em silêncio. Que vontade terão de escutá-lo? Respeitamos o que alguém diz quando respeitamos quem diz. As pedagogias democráticas não prescrevem ao educador que se imponha e que se afirme como uma autoridade, mas que seja uma pessoa e se apresente como tal para, a partir daí, dialogar com o aluno. “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 1996, p. 41). A sinceridade e o afeto são dimensões que permitem dar espaço ao interesse do aluno.

Se o professor sugere certa reflexão e espera que o aluno participe, não está a convocar sua inteligência, mas a convidar sua vontade. Uma vez que o aluno aprecie o convite de um professor, por quem lhe agrade ser convidado, e se sinta atraído pelo tema, está iniciado um processo de estudo do conteúdo proposto. O aluno, motivado e disposto, conecta-o a sua bagagem pessoal, estabelece associações e, afinal, emprega sua inteligência para pensá-lo. Pela abertura ao interesse a inteligência encontra seu caminho.

\*\*\*

*Os alunos reclamavam de outros professores que eram “mal educados”, queixavam-se de que eles não lhes dessem atenção quando falavam e não respondessem a suas perguntas. O desgosto pelos professores era visivelmente replicado às aulas que eles ministravam. A legitimidade desses professores era meramente institucional, não prática. Nós percebemos que a principal legitimação dos estudantes a nosso trabalho foi conquistada pelo mútuo respeito que estabelecemos – eles passaram a nos respeitar, como pessoas e, por conseguinte, como professores; nós os respeitamos,*

*reciprocamente, e isso implicava aceitar que às vezes não quisessem aprender e que alternassem entre participação e silêncio. Aceitamos, portanto, que cada aluno julgasse por si e decidisse o que lhe parecia interessante ou não, não apenas pelas regras consentidas, que o permitiam, mas também e principalmente pelo princípio de o respeitar.*

*Afinal, quem somos nós para repreender a um garoto por não se interessar pelo que nos interessa? A que tipo de poder aspira um professor que quer ter seu objetivo refletido em todos os alunos? Por que um adolescente deve acatar imponderadamente a lista de objetos e desígnios curriculares que a escola lhe impõe? Quem sabe o que interessa a esse garoto ou por que não lhe atrai o que apresentamos? Como poderemos julgá-lo inerte e incompetente por não se entusiasmar com um tema específico? Por que deveria ele sentir-se confortável em uma instituição que todos os dias o constrange a permanecer imóvel e calado enquanto lhe apresentam conhecimentos que não o envolvem?*

\*\*\*

Em que consiste o interesse? Parece ser o que surge ao perceber-se uma possibilidade de aproveitamento para a experiência pessoal. “Chamo de interesses as orientações básicas que aderem a certas condições fundamentais da reprodução e da autoconstituição possíveis da espécie humana: trabalho e interação” (HABERMAS, 1982, p. 217). Segundo Habermas, todo conhecimento origina-se num interesse, o que, se aplicado ao universo escolar, reitera que alunos desinteressados estarão, por definição, alheios ao conhecimento. Conforme o autor, interesses são estruturados por processos de aprendizagem e compreensão recíproca, os quais se modelam culturalmente e, conclui-se, são também sujeitos à apropriação (ou rejeição) individual.

[...] interesses capazes de orientar o conhecimento não devem ser definidos em base de constelações problemáticas; essas só podem irromper como problemas no interior de um quadro metodológico determinado por esses mesmos interesses. Os interesses orientadores do conhecimento deixam-se avaliar unicamente pelos problemas objetivos da conservação da vida, os quais receberam resposta através da forma cultural da existência. (HABERMAS, 1982, p. 218).

A asserção de Habermas vale para a ciência e para salas de aula: o interesse dos estudantes tende a surgir na medida em que o objeto demonstra ter validade para sua experiência, dando-lhe meios ou formas para lidar com sua própria existência. (Não significa uma apropriação utilitarista ou biologicamente determinista – o conhecimento constitui um equilíbrio singular que não é nem mero instrumento de adaptação, nem pura racionalização desconectada da vida concreta. Ao mesmo tempo em que os processos cognitivos nascem e atuam nos conjuntos vitais, a forma que tomam esses conjuntos vitais em sua reprodução social representa justamente o ponto de encontro, ou mesmo a fusão, entre interessar-se e conhecer).

Retorna-se à questão do teor do conhecimento – que é e como se aborda aquilo que é possível afirmar sobre as coisas, e, então, como se transmite. A ontologia e a epistemologia não podem se apresentar como dadas numa sala de aula, como fazendo de conta que o sejam na ciência e na filosofia. Há que se ponderar a legitimidade do conhecimento oficial para perseguir os modos de colocar os alunos em condição de protagonismo da construção de seu próprio aprendizado. Deixá-los conduzir seu saber é aceitar as críticas nietzschianas à ciência como produto acabado e tomar os pressupostos de Morin quanto à validade da errância na construção do conhecimento. Os professores podem ser importantes catalisadores da aproximação dos interesses dos jovens à elaboração científica – papel cuja institucionalização, em tese, é mesmo responsabilidade da escola – e isso implica a não apresentação de conteúdos como fatos dados e acabados, mas como partes contingentes e contestáveis de um projeto sempre incompleto. Expor as lacunas e intermitências dos conhecimentos complementa o convite ao estudo – é mais estimulante lidar com o movimento do que com as toxinas intocáveis do formol.

\*\*\*

*De antemão, a maioria dos assuntos poderia ser descartada como desinteressante por enorme parcela da turma (ao menos um terço dela, que afirmou, no questionário, nunca ter gostado da disciplina de Sociologia até então). Assim sendo, uma de nossas metas, além – ou aquém – de respeitar a decisão final dos alunos sobre seus interesses, era tentar tocá-los, instigá-los, coçar o tema dentro deles; em outras*

*palavras, tratava-se de encontrar conexões entre os conteúdos das ciências sociais e a vida dos alunos, ou, melhor, de conceber os meios para que eles as encontrassem.*

*Poderíamos extrair exemplos de todas as aulas. Antes de cruzar a linha de largada, a primeira aula que demos teve como ponto de partida para a conceituação de “Sociologia” o desgosto que os alunos confirmaram sentir pela escola. Chegamos a demonstrar que, para além do campo individual, em que a função escolar era a de garantir melhores condições de vida no futuro, como eles diziam, precisaríamos recorrer a uma análise histórica, propriamente sociológica, se quiséssemos compreender o que estávamos, todos, fazendo ali.*

*Quando falamos sobre cultura, tema cuja máxima é a relativização, pedimos que fizessem um exercício de estranhamento: uma “etnografia” de algo que, para eles, fosse normal, sob uma ótica que se propusesse externa, como se o vissem pela primeira vez. Alguns alunos pareceram ter insights enquanto expúnhamos a ideia e dávamos exemplos – arregalavam os olhos, franziam as sobrancelhas, contorciam o rosto. Outros tiveram mais dificuldade, e notamos que, para cada um ou cada grupo, um exemplo diferente provocava o “clique”. Enquanto começavam a escrever, transitamos pela sala para dar suporte, especialmente aos que demonstravam não haver entendido a proposta. A uma turma de meninos, contamos que, em uma sociedade X, joga-se um jogo que só termina quando empata – ficaram surpresos, admirados, mas entusiasmaram-se de fato quando a descrição exótica foi feita sobre o futebol.*

*Antes de tratar da indústria cultural, recolhemos informações sobre os gostos e preferências de todos os alunos. Percebemos uma quase unanimidade no gosto pelo pagode. Era o início da aula, a turma estava tumultuada e dispersa, quando começamos a recitar uma série de músicas desse gênero – apenas a primeira estrofe de cada, em sequência. Logo começaram a se concentrar para ver o que se passava. Ao final, revelamos: havíamos embaralhado as músicas – o que poucos pareciam ter notado, apesar de serem suas próprias sugestões. Ao constatarem a semelhança de estrutura, conteúdo e cadência das músicas de que gostavam (e sobre as quais nos esforçamos para não expressar julgamentos de valor), começaram a entender o que é cultura industrial e indústria cultural, muito antes de mencionarmos Adorno e Horkheimer.*



\*\*\*

A epistemologia complexa de Morin apresenta-se como um grande alicerce a partir do qual se podem construir os interesses e conhecimentos nas salas de aula – na medida em que se interconectam os saberes, entre si e com a vida, tanto mais oportunidades se geram para que o estudante encontre, em algum ponto da rede, uma identificação pessoal por onde se emaranhar. Quando a informação lhe é apresentada morta, acabada, está desvinculada de seus próprios pensamentos, dos elementos de sua experiência, de suas dúvidas e de seus pontos de vista. O ponto de vista de um aluno sempre o interessa – ou ainda, o aluno tem sempre interesse em algo – há que abrir espaço e propiciar contextos para que se interconecte. A dúvida de um aluno não é um problema que se apresenta *a posteriori* ao aprendizado, é uma condição apriorística para seu desenvolvimento intelectual.

O desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida, fermento de toda atividade crítica, que, como assinala Juan de Mairena, permite “repensar o pensamento”, mas comporta também “a dúvida de sua própria dúvida”. (MORIN, 2010, p. 22).

Eidam (2009) escreveu formulações sobre o caráter da dinâmica de ensinar e aprender, apoiando-se no que se poderia considerar uma epistemologia complexa. Em 27 teses, defende a necessária ignorância do professor; as seis primeiras deixam claro seu tom:

1. Não existe o questionamento filosófico, mas todo o questionamento é filosófico.
2. Perguntas que não são postas pelos próprios estudantes não são perguntas também para eles.
3. Respostas que o professor dá a perguntas que os estudantes não têm, também não são respostas.
4. Respostas podem ser procuradas quando perguntas são colocadas.
5. A tarefa da aula consiste, portanto, em encontrar perguntas, isto é, permitir que os estudantes cheguem, acima de tudo, a questões, para então se poder procurar respostas. (Não é somente desonesto, mas também didaticamente tolo, partir de respostas já dadas para estabelecer as perguntas ou então moldar estas de tal maneira que se ajustem às respostas dadas. Quem molda, trapaceia: maiêutica mal-entendida).
6. Quem pensa – especialmente como professor – conhecer já as respostas, não sabe o que é uma pergunta. (Ele irá, na verdade, transmitir matéria, mas não irá ensinar. Ensinar é primariamente não a transmissão de matéria de aprendizado – isso também as máquinas podem fazer – mas, acima de tudo, a tarefa de tornar possível uma tal transmissão. Se o saber é uma forma de resposta, então a existência de perguntas é a condição de possibilidade do saber em geral). (EIDAM; SANTOS; TOMAZETTI, 2009, p. 169).

A pergunta precede a resposta; o não-saber precede o saber; a curiosidade precede o aprendizado. Tanto o conhecimento incorporado pelos alunos como seu método de aprendizagem (consciente ou não) são determinados pelos impulsos que os movem, e absorvem como (partes de) respostas apenas aquelas para as quais possuam perguntas. Para que uma aula se funde nas necessidades e afinidades dos estudantes, seria mais razoável deixar de exigir que prestem atenção e passar a prestar atenção neles.

É por isso que nos deparamos com a relação fundamental entre conhecimento e interesse quando praticamos metodologia de acordo com a experiência da reflexão, qual é: dissolução crítica do objetivismo, a saber, da autocompreensão objetivista das ciências a qual omite a participação da atividade subjetiva nos objetos pré-moldados de um conhecimento possível. (HABERMAS, 1982, p. 232-233).

\*\*\*

*Havia um estudante que nos fora apontado, antes do início de nossas aulas, como “aluno-problema”, pois não participava das aulas, o que constatamos no período de observação. Ele sentava no fundo, junto com seus “amigos-problemas”, e costumava dedicar sua atenção a outras atividades, como ouvir música ou jogar truco.*

*Quando, em nossa primeira aula, propusemos a criação coletiva de um código de trabalho, onde os alunos estabeleceriam as regras, aquele estudante se empertigou e durante a aula inteira opinou e se manifestou, expressando seus pontos de vista e argumentações. Na aula seguinte, em que discutimos “coisas normais” através de uma dinâmica de debate, esse aluno participou de modo entusiástico, assumindo sobre cada tópico a posição crítica – defendeu que se poderia considerar normal usar blusa de lã no verão, homens de saia, fazer cocô na rua, entre outros: sem abdicar de seu tom de humor e deboche, trazido do fundo da sala, ele foi, para nós, a estrela da aula, e continuou participativo até o fim do ano.*

*Que terá despertado seu interesse? Ao que parece, não uma alteração curricular, tampouco didática; apenas o fato de ter sido contemplado. Essa hipótese também é suscitada pelo aluno que, sobre sua opinião final a respeito do trimestre de nossa docência, no questionário de feedback, expressa a conjunção: “Gostei porque foi a matéria que eu mais participei”.*

\*\*\*

Recusando-se a premissa de que escutar a fala do professor é o único modo de o aluno ter e demonstrar interesse, tampouco se aceita cabalmente a crítica de Rancière que exime o professor de prover qualquer classe de explicação – base de muitos modelos existentes de educação democrática. A Escola da Ponte, veterana portuguesa, bem como outros projetos de seu fundador, José Pacheco, e outras propostas semelhantes, propõem que o aluno seja não apenas protagonista de seu aprendizado, mas seu único autor: ele mesmo deve elaborar seu roteiro de estudos, escolher um tema principal para sua pesquisa (a partir da qual estudará diferentes áreas), organizar seu planejamento e prazos e solicitar ajuda de colegas ou do professor para esclarecer dúvidas, quando sentir necessidade. Com todas as contribuições e avanços que esse modelo apresenta em relação à escola convencional, cabe ponderar se não acaba por reduzir-se a um projeto individual que afunila as possibilidades de conhecimento àquelas que já são conhecidas em alguma medida. Em certa medida, o processo fica restrito aos interesses que o estudante já traz consigo, fechando-se à possibilidade de novos estímulos para despertar interesses novos.

O interesse não é um fenômeno arbitrário, estático; é o ponto de encontro entre um fenômeno externo e a experiência interna; o resultado do cruzamento entre o sensível e o racional; a ponte entre a vontade e a inteligência. Em suma, é a percepção que identifica em algo a possibilidade de obter um aproveitamento pessoal – essa identificação pode ser propulsionada por um agente externo sem que, por isso, esse agente tome as rédeas e a responsabilidade pela elaboração que daí parte. É possível criar contextos e condições propícias ao surgimento ou desenvolvimento de interesses e isso é essencial para provocar nos alunos uma aproximação a temas que, não sendo parte de sua esfera conhecida, não deixam de ser indagações potenciais, às vezes de grande importância.

Esse jogo de heurística pode ser estimulado em uma aula de diversas maneiras, cada uma mais ou menos adequada aos diversos perfis dos estudantes. Uma das possibilidades desse jogo é justamente a ludicidade. O clima de descontração permite dissolver receios e repelências, apresentando um conteúdo não mais como um objetivo único ou máximo da atividade, mas como parte dela, conjuntamente à diversão, à

integração e à reflexão. Nas palavras descontraídas de Rubem Alves, “a inteligência gosta de brincar” (ALVES, 2011, p. 63).

\*\*\*

*Em outra aula sobre cultura, cada grupo tinha uma cartolina dividida entre “natural” e “cultural” e deveria classificar os itens que escrevemos no quadro (comer, dormir, falar, sair para festas, homossexualidade, religião etc.). Houve ótimas discussões, alguns grupos intuíram a direção da conclusão observando que “comer é natural, mas é cultural o que se come em cada lugar”. O mais marcante, todavia, foi quando alunos de vários cantos da sala começaram a sugerir mais temas a serem colocados no quadro para discussão – fumar maconha, ser bandido, entre outros tópicos que, além de se relacionarem a suas realidades e curiosidades, eram exemplares e não nos tinham ocorrido a nós, professores.*

\*\*\*

Como apresenta Campos (1986), ao tratar da motivação, a compreensão e o uso adequado de técnicas motivadoras podem resultar em interesse, concentração, envolvimento e produção em uma classe, enquanto a falta de motivação conduzirá a aumento de tensão emocional, problemas disciplinares, aborrecimentos, fadiga e, enfim, baixa aprendizagem. A já mencionada diversificação didática – o aproveitamento de músicas, imagens, debates, movimento, criação etc. – é, de modo geral, fundamental para a promoção da motivação, para agradar à diversidade de gostos e multiplicar as múltiplas inteligências. Quanto mais espaço houver, mais chance de um aluno encontrar seu lugar. Quanto mais livre estiver para ser curioso, e menos cerceados, oprimidos e cooptados estiverem seus interesses, ele poderá, por si mesmo, atribuir sentido aos conteúdos estudados.

\*\*\*

*No questionário de feedback aplicado aos alunos, a repetição da palavra “interessante” em suas respostas é notável. Alguns exemplos de respostas à questão “O que você achou das aulas em comparação com as aulas que costumam ter, em outras disciplinas e com outros professores de Sociologia?”:*

*“Dinâmicas, legais, fora da rotina, interessantes, diferentes.”*

*“Achei as aulas muito mais interessantes, consegui tirar minhas dúvidas e me expressar nas aulas.”*

*“Achei mais dinâmica e mais interessante.”*

*“Fizeram com que os alunos se interessassem e participassem das aulas.”*

*“Achei muito interessante, tornou as aulas mais animadas e com um brilho a mais. Foi bastante dinâmico e consegui acompanhar.”*

*“Achei interessante, os professores são diferentes e procuravam deixar a aula agradável.”*

*“Foram dinâmicas e bastante exemplificadas, tornando a aula mais divertida e interessante.”*

*“Com vocês foi bem mais interessante, pois com o outro professor ele não dava muito conteúdo como vocês deram e foram exercícios mais legais. (...)”*

*“Eu achei muito bom, porque as aulas foram diferentes e interessantes.”*

*“Achei as aulas muito mais interessantes, consegui tirar minhas dúvidas e me expressar nas aulas (...).”*

*“Aulas diferenciadas e interessantes.”*

*“Achei interessante e diferente pois todos participaram.”*

*“As aulas foram muito boas (...), fizeram com que os alunos se interessassem e participassem das aulas.”*

*“Ficou mais interessante do que imaginei.”*

*No conjunto das respostas, é evidente a relação do interesse despertado com as metodologias utilizadas, principalmente em suas referências a “dinâmicas” e “brincadeiras”. Constatamos e comprovamos, enfim, que os alunos nem careciam de inteligência, nem eram os típicos catatônicos das queixas de professores. Despertar o interesse do aluno está ao alcance do professor, materializável em planos de aula criativos e recursos didáticos diversificados.*

\*\*\*

É o caso de se perguntar sobre a situação em que, mesmo após feitos e apresentados todos os estímulos, convites e possibilidades, o aluno ainda não se sinta cativado pela aula. Ora, são pessoas normais, não se interessarão por tudo. O papel do professor, enquanto guia, orientador, mestre emancipador, é o de oferecer ao estudante

todos os meios e ferramentas para seu aprendizado; se o estudante, em uma decisão consciente, autônoma, não gerada por resistência, mas por opção, não desejar aproveitar-se de certo conteúdo, a questão está no campo de sua vontade – campo ao qual o professor pode falar, provocar, chamar, gritar, soprar, cantar, mas no qual não pode encostar. Respeitar as subjetividades e idiosincrasias dos alunos é, em última instância, aceitar que não se interessem por isto ou por aquilo e às vezes, o que é comumente mais difícil, aceitar que não se interessem pelo que nos interessa.

Tratar de animar o aluno retrocede à questão do ânimo do professor (tido como dado, até aqui). Ou seja, a importância e o efeito de que o próprio professor se interesse por aquilo que está a ensinar, por aquilo que ele espera que interesse aos seus alunos. Perseguir a motivação dos alunos requer que aquele que lhes apresenta o objeto esteja, ele mesmo, motivado; na melhor hipótese, entusiasmado. Um professor que apresenta apaixonadamente um objeto de estudo tende a contagiar seu aluno – a educação se transmite também (e muito) pelo exemplo, pela coerência. Não há sentido em perseguir o interesse de ouvintes se nem mesmo o orador demonstra ânimo para tratar daquilo de que fala, cena típica de uma escola em que as exigências e condições levam ao abatimento serial dos professores e típica, também, do modelo de aulas pré-definidas e fechadas, onde não há interação nem integração com os alunos e que, portanto, tendem à repetição e ao tédio – de todos.

Sob esse aspecto, a responsabilidade do estímulo ao interesse preenche o professor e o transcende – é o caso de se pensar os currículos, as conjunturas e políticas das escolas e, ainda antes, das formações em licenciatura no ensino superior. A questão se ramifica e se capilariza: em que momento se cria ou se perde o germe do interesse? Em que momento e de que modo é possível vivificar os interesses dos professores que os tiveram castrados pela escola?

### 4.3 AFETO

\*\*\*

*No início do ano de nosso estágio, apresentaram-nos as várias opções de turma com que poderíamos trabalhar. Por conveniência e compatibilidade de horários, optamos pela turma 211. Até mesmo após já termos iniciado nosso período de observação (logo, contrariamente aos regulamentos oficiais), muitas vezes e determinadamente nosso professor supervisor tentou persuadir-nos a escolher outra classe, alertando-nos de que aquela era especialmente “difícil”, “complicada”, “barulhenta” etc. Mais pela conveniência que por coragem sobeja, insistimos em permanecer com a turma que nos intimidava (essa era a verdade) em toda aula que acompanhávamos. Eram, de fato, barulhentos, agitados, volumosos, consistentes, imponentes, assustadores.*

*Passaram-se várias semanas até que, por fim, começaram a manifestar o reconhecimento de nossa presença em sala. Até então, éramos meio invisíveis, meio inúteis – exceto para o garoto que acabou expulso pela escola, que a cada encontro cumprimentava-nos, cordial e sorridente. O fato de nos reconhecerem, contudo, não era expresso em mais que olhares, durante a aula, com qualquer espécie de interrogação; posteriormente, com alguns, o reconhecimento transcendeu à entusiasmante abertura para cumprimentá-los e, às vezes, conversar minimamente antes de a aula começar.*

*Ao fim do ano, a sensação era outra: parceria, cumplicidade, companheirismo, respeito, quase amizade – afeto, mesmo.*

\*\*\*

Ao experimentar uma educação orientada pelo estabelecimento de conexões e sentidos, faz-se imperativa a necessidade de levar em conta os micro-universos dos educandos, porquanto sejam sua principal fonte de conexões e sentidos próprios. A razão fundamental de uma aula são seus alunos; na medida em que o professor se distancia deles e se alheia a suas subjetividades particulares, afasta-se da razão fundamental de ser professor.

Mais que levar em conta suas impressões, é justo e pertinente torná-las o motivo germinal e a força motriz da construção do conhecimento. Aproveitar sua curiosidade, instigá-la quando necessário e sempre que possível, considerar de modo individual e

interconectado os diferentes paradigmas, emoções, mitos, narrativas, valores, memórias, histórias pessoais, traços culturais e afinidades subjetivas que cada aluno carrega. Em poucas palavras, trata-se de incluir os alunos nas aulas. Ao rejeitá-los, no lugar que não existe senão para eles, rompe-se pela base a possibilidade de criação de sentido, desclassifica-se a relação entre aluno e professor e se favorece a manutenção da ordem escolar impositiva e autoritária, do caráter fantasioso das verdades únicas e da arbitrariedade do conhecimento. Ignorar as ideias dos alunos é convencê-los de que são incapazes de produzi-las. Levar em conta o ponto de vista do aluno implica conhecer esse aluno ou, no mínimo, estar disposto a conhecê-lo.

\*\*\*

*Deslocamos o eixo da relação com base na confiança nos alunos, colocando-nos e observando-os como parceiros e exercendo uma autoridade não-autoritária, no limite da não-autoridade, ou melhor, da autoridade compartilhada – não quanto ao conhecimento, mas quanto ao aprendizado. A questão de fundo não era como exercer a coerção, e, sim, como torná-la desnecessária. Como meio para a disciplina, o rigor foi substituído pela liberdade; o ofuscamento das hierarquias, entre alunos e professor e entre alunos e conhecimento, não os deixou em condição de descontrole, mas de responsabilidade, imbuídos de participar voluntária e ativamente na construção coletiva dos meios de aprendizado através de relações de respeito e afeto.*

\*\*\*

Pode-se afirmar que a educação democrática, em seu conceito aberto (onde cabem suas várias formas), sustenta-se nessas premissas quanto ao teor das relações interpessoais. Professores, alunos, diretores e funcionários respeitam-se como iguais, em convivência profunda e movida pela sinceridade. Já se parte do fato de que a coincidência de seu encontro em tal tipo de escola remete a suas disposições semelhantes, suas vontades genuínas de trabalhar ou estudar. Diversos exemplos tácitos podem confirmar essa premissa.

Em sua experiência, A. S. Neill, fundador de Summerhill – escola icônica e precursora da educação democrática – demonstra a importância e a potência dessa abordagem. (Ainda que relate sobre uma escola de nível fundamental, suas contribuições são replicáveis tanto ao nível médio como superior; basta substituir,



quando seja o caso, a palavra “criança” por uma mais apropriada). Seu ideal, imediatamente aplicado à prática, é o da liberdade, elemento que não pode prescindir de uma base emocional consistente que permita aos sujeitos envolvidos encontrar e afirmar a si mesmos, ao mesmo tempo em que são a contraparte uns dos outros. A responsabilidade e a autonomia são essenciais, bem como o amor e a aprovação. Na introdução de *Liberdade Sem Medo* (1975), escrita por Erich Fromm, são elencados e comentados os princípios básicos da escola. Entre eles:

6- *Liberdade não significa licença*. Este princípio, muito importante, no qual Neill insiste, diz que o respeito pela pessoa deve ser mútuo. Um professor não usa de força contra a criança, nem a criança tem o direito de usar de força contra o professor. Uma criança não pode impor ao adulto só por ser uma criança, nem pode a criança suportar a pressão que de várias maneiras lhe impõem.

7- Intimamente relacionada com este princípio está a necessidade do uso da verdadeira sinceridade por parte do professor. O autor diz que nunca, em seus 40 anos de trabalho em Summerhill, mentiu a uma criança. (...). (NEILL, 1975, p. XX, grifo do autor).

O respeito ao aluno implica o respeito à sua liberdade; o contrário também é verdadeiro. Permitir que ele construa seu aprendizado por conta própria exige, do professor, uma postura aberta, disponível, amigável, cúmplice, disposta, solícita; em suma, uma dimensão afetiva, que dê ao aluno o respaldo necessário e demonstre a confiança que lhe permitirá atuar. Pode-se afirmar, talvez, que, nesse tipo de abordagem, o afeto seja o princípio gerador da ordem – o ambiente propício ao aprendizado é fruto da colaboração positiva dos participantes, entre os quais há mútuo respeito, e a disciplina surge da concessão da responsabilidade, como autodisciplina.

Requer tal pedagogia uma transformação no arraigado distanciamento profissional – ainda que frequentemente solapado pelo fascínio, é esse o mandamento geral: o típico professor que se prostra como superior e impessoal. Na educação sincera, a distância se reduz, e a abertura de uns a outros é parte do processo pedagógico; termina por ser não apenas um aprendizado relacional, mas também o confronto individual com novos aspectos que a partir disso surgem diante de si, inclusive para o professor. Equiparar-se é o movimento afetivo.

Na esfera da sinceridade e da autenticidade, o erro não pode – não deve – ser censurado ou reprimido, enquanto parte inerente da subjetividade. Mais que isso: o erro deve ser bem-vindo: a disposição ao erro é a disposição ao original; o combate ao erro é

um combate à criatividade. Ademais, o acolhimento do erro representa uma recusa à onipotência pretendida pelo professor distante, pelo catedrático, pela legitimidade litúrgica; o erro não torna mais vulnerável, mas permite a multiplicação das possibilidades do pensar.

\*\*\*

*Um episódio pequeno e marcante evidenciou (e encheu de significado) o efeito de nossa confiança neles, de nossa demonstração de respeito e aprovação, de nossa intenção de dar-lhes tanta autoestima quanto possível, e nunca o contrário. Trata-se de apenas um minuto: tendo em mãos a atividade que ela tinha produzido, onde havia o “E” de nossa avaliação (“Excelente”), a aluna correu ao professor (nosso supervisor) para mostrar-lhe, entusiasmada, não só o que havia conquistado por seu trabalho, mas também o próprio trabalho, digno de seu próprio gosto e satisfação. Como escreve Neill, afetuosamente, “Devemos estar do lado da criança. Estar do lado da criança é dar-lhe amor – não amor possessivo, não amor sentimental – mas comportarmo-nos para com a criança de tal maneira que ela se sinta amada e aprovada por nós.” (NEILL, 1975, p. 110).*

\*\*\*

Carl Rogers, em “Liberdade para Aprender” (1969), reúne relatos, propostas e ideias a respeito de práticas pedagógicas alternativas. Uma parte de seus esforços se dedica à caracterização da postura do professor favorável a esse tipo de experiências; um conjunto de posicionamentos tende a constituir a relação necessária entre professor e educando para a criação de um ambiente de aprendizado, no sentido profundo do termo. “Vejo a *facilitação da aprendizagem* como o *fim* da educação [...]. Vejo-a como a função capaz de sustentar respostas construtivas, experimentadas, mutáveis *em processo*, às mais profundas perplexidades que assediam, hoje, o homem”. (ROGERS, 1969, p. 111, grifo do autor).

Sabemos [...] que a iniciação de tal aprendizagem não se baseia nas habilidades de ensinar de um líder, no seu conhecimento erudito do campo, no planejamento do currículo, no uso de subsídios audiovisuais, na programação do computador utilizado, nas palestras e aulas expositivas, na abundância de livros, embora tudo isso possa, uma vez ou outra, ser empregado como recurso importante. Não, a *facilitação da aprendizagem* significativa baseia-se em certas qualidades do comportamento que ocorrem no *relacionamento* pessoal entre o facilitador e o aprendiz. (ROGERS, 1969, p. 111, grifo do autor).

Sob uma compreensão da prática educativa análoga às de Rancière, de Neill, de Freire e de Morin, Rogers circula de modo mais pontual as qualidades e atitudes facilitadoras da aprendizagem.

Em primeiro lugar, a autenticidade do educador, como a mais básica das condições – apresentar-se como pessoa real, tal como se é. Isso inclui reconhecer os próprios sentimentos, sendo capaz de vivê-los e, eventualmente, de comunicá-los. “É, assim, para seus alunos, uma pessoa, não a corporificação, sem feições reconhecíveis, de uma exigência curricular, ou o canal estéril através do qual o conhecimento passa de uma geração à outra”. (ROGERS, 1969, p. 112). Torna-se, assim, a relação pedagógica, uma relação “de pessoa-a-pessoa”, sem máscaras ou fachadas previamente estigmatizadas para uma ou outra posição, que termina, afinal, por distanciar os alunos do professor e embrutecer tanto o relacionamento como o estudo. Rancière também o sustenta:

Todo o seu esforço, toda a sua exploração é tencionada pelo seguinte: uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade. (RANCIÈRE, 2011, p. 29)

Em segundo lugar, a importância do apreço, da aceitação, da confiança.

É um interessar-se pelo aprendiz, mas um interesse não-possessivo. É a *aceitação* de um outro indivíduo, como pessoa separada, cujo valor próprio é um direito seu. É uma *confiança* básica – a convicção de que essa outra pessoa é fundamentalmente merecedora de crédito. [...] é o apreço pelo aprendiz como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, de muitas potencialidades. (ROGERS, 1969, p. 115, grifo do autor).

Em seguida, como uma continuação do item anterior, coloca a necessidade da compreensão empática, postura muito próxima, se não incluída, na ideia de relacionar-se com o educando de pessoa a pessoa. Trata-se de aceitar o aluno, suas posturas e processos, tanto positivos quanto negativos, como manifestações subjetivas que acompanham e conformam seu aprendizado – temor, hesitação, hostilidade, satisfação etc. Mostrar-se compreensivo a suas reações, em especial quanto às negativas, é o modo mais plausível de transformá-las, demonstrando ao aluno que o que sente é legítimo e que ele pode ser quem é.

\*\*\*

*Acontecia, vez por outra, de os alunos fazerem algo que não condissesse com nosso acordo – como agrupar-se, falar alto entre si ou jogar no celular. Quando percebíamos, raramente chegávamos a ter que enunciar qualquer coisa – dizíamos, com palavras ou olhares, que aquilo ia contra nosso combinado e atrapalhava a aula. (Éramos favorecidos pelo fato de dar aula em dupla, de modo que nos podíamos dividir entre seguir a aula e tratar disso). Em todos os casos, os alunos mudavam de postura quase que imediatamente, genuínos e complacentes, muitas vezes com expressões de consentimento e desculpas; nem uma única vez tivemos que lidar com qualquer tipo de contestação e revolta; nem uma única vez tivemos que apelar à autoridade.*

\*\*\*

Tocam-se inteligência, interesse e afeto. O afeto, confiante na inteligência, permite a passagem de interesses, que se manifestam e saem a explorar sem constrangimento num ambiente de segurança e compreensão. Em suma, trata-se de empatia: fazer-se presente em sala de aula, conhecendo os alunos na medida em que se mostram, entendendo que cada um deles possui uma sensibilidade distinta e sendo capaz de se imaginar em seu lugar. É preciso aceitar que todas as pessoas reunidas no momento da aula têm uma ideia própria de si mesmas; essa identidade, se ignorada, mutila o ser em sua totalidade: rouba-lhe a inteligência e aniquila seus interesses – “negligência docente”, que também é questão de saúde.

\*\*\*

*Certa vez, durante as férias que sucederam o estágio, acordei sorrindo: havia sonhado com a turma; à diferença da realidade (ao mesmo tempo, explicando-a), no sonho eu não era professora, mas aluna. Estava entre eles, era como eles e sentia-me eu, tal como eles.*

\*\*\*

Nas escolas de hoje, os alunos são vistos, usualmente, como a massa que se deve dominar para poder falar em ambiente silencioso. Essa espécie de esquizofrenia docente, que não olha, não ouve e não conhece aqueles com quem fala, funciona, na prática, como mecanismo de coerção e reprodução, seja essa uma ideologia deliberada ou sua reprodução mecânica. Nessas salas de aula típicas, em que não há contato e em

que tudo se dá de acordo com os velhos cânones, não se criam sujeitos, nem mesmo cidadãos; produzem-se corpos dóceis, mentes latentes e traumas de todo tipo.

Para os alunos, o professor é um intermediário por excelência entre ele e o mundo – o mundo adulto, o mundo das ideias, o mundo de elaboração da realidade. Ignorados – muitas vezes, humilhados, até – sofrem dupla repressão: não apenas deixam de explorar suas habilidades, seu corpo e seu espírito, como também se constroem no sentido oposto, da docilização, da normalização, da adequação ao que deles exige a sociedade. “A disciplina faz 'funcionar' um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados” (FOUCAULT, 2009, p.148). Formados através do poder disciplinar, instaurado no olhar hierárquico, na sanção normalizadora, no exame constante, são feitos sujeitos-objeto, privados de suas próprias idiossincrasias tanto quanto possível.

Tal dominação se permite pela pré-existente distinção de status, de posição entre os sujeitos, já aceita de antemão: destarte, o grupo dominante impõe-se por meio de significados, em mecanismos organizados e racionalizados de exercício da violência simbólica – essa sólida e difundida compreensão sociológica aplica-se, sem ressalvas, ao universo escolar, em toda situação em que o professor seja uma autoridade dominante perante alunos submissos. Não sendo o único responsável, “o sistema escolar contribui (é esta a palavra importante) para reproduzir a estrutura social” (BOURDIEU, 1991, p.4).

\*\*\*

*O afeto tem poder refletor; nossa disposição gerava disposição neles, simbioticamente. A cada dia de aula, algo crescia, construía-se, como é próprio das relações. Com o tempo, alunos e alunas passaram a nos presentear com manifestações explícitas de afeto, “Chegaram os melhores professores!”, “Eu adoro vocês!”. Era recíproco: nós também nos divertíamos, dávamos risada, queríamos seu bem. Nunca fizemos chamada rigorosamente – nem era rigorosamente necessário; muitos alunos faziam falta, quando faltavam. Com o passar das semanas, toda a dinâmica social da sala transformava-se; ao fim do ano, a sala em que entramos oito meses antes já não repercutia em quase nenhum de seus aspectos. No questionário de feedback, uma aluna*

*relata: “Super divertido e aprendi bastante, tirei várias dúvidas e aprendi coisas novas, além de fazer amizade com os estagiários”.*

\*\*\*

O afeto não é somente uma base para uma boa relação com o aluno e um bom andamento da aula – é também a própria razão de existirem a aula e a relação; não é somente método, mas também motivo; é, ou deveria ser, uma razão primeira de ser educador. Paulo Freire o reconhece e o expõe com exatidão e carinho na última seção de “Pedagogia da Autonomia” (1996), intitulada “Ensinar exige querer bem aos educandos”.

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educados e à própria prática educativa de que participo. (FREIRE, 1996, p. 141)

Caracterizando-o como disponibilidade à alegria de viver, o autor e educador qualifica o afeto como o contexto natural do processo educativo, não apenas conciliável com o rigor, mas como seu aliado. “Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.” (FREIRE, 1996, p. 141, grifo do autor). Como atividade de busca e construção, a prática docente-discente é, em si, uma dinâmica que pode envolver beleza e alegria, sensibilidade; não se distanciando, por isso, da formação científica e da clareza política.

Evidentemente, trata-se de uma afetividade dentro dos limites éticos da docência, ressalva Freire, mantendo-se a separação entre o favoritismo explícito, a avaliação tendenciosa, e o afeto como uma conexão, da pessoa do professor com a pessoa do aluno. Trata-se de um amor que não existe por um objeto específico, mas segundo os sujeitos que compartilham o caminho. É a percepção dos alunos como seres curiosos, inteligentes, inacabados, como nós, que funda uma prática educativa sincera.

\*\*\*

*Uma vez, após a aula, um aluno veio conversar conosco para pedir sugestões bibliográficas de iniciação à Sociologia. Pedimos para dar-lhe um retorno na semana seguinte, para que pudéssemos pensar em casa, com calma.*

*Durante essa semana, passei em frente a um sebo e vi um pequeno livro a respeito, ideal para que lhe indicássemos. Pensando melhor, e diante de um valor apenas simbólico, decidimos dar-lhe o livro de presente.*

*Na aula seguinte, entregamos-lhe o livro em mãos. O aluno nos olhou com tal brilho nos olhos que só podíamos esperar que aquela feição o acompanhasse em suas leituras; agradeceu muito, dissemos que era pouco e que esperávamos que gostasse.*

*Não sabemos se ele leu ou se o livro morreu em alguma estante. Podemos especular, contudo: o livro de Sociologia havia deixado de ser um livro de Sociologia formal e oficial, como costuma ser para um aluno – passou a ser envolto por pessoalidade e carinho; não mais uma leitura exigida pelo professor, à qual se cria resistência, e sim uma obra recebida de presente por pessoas sinceramente intencionadas.*

\*\*\*

O afeto é um propulsor natural da motivação. Quando o saber se oferece como dádiva, o aluno o recebe com gratidão. Quando há entrega (entusiasmo, na melhor das hipóteses), os bens simbólicos oferecidos em aula tornam-se presentes por se abrir. A afeição entre os agentes atua como uma condição de afeição para o conhecimento; desembrulhar as relações é rematizar o saber.

Para que haja confiança, é preciso mudar um paradigma amplamente difundido na educação e na sociedade geral: a competitividade. Não se pode deixar um aluno para trás e esperar que ele sinta confiança, no professor ou em si mesmo. A criação de laços para o processo pedagógico implica reconhecer e conceder a cada aluno seu próprio ritmo, respeitar suas dificuldades e auxiliá-lo, em vez de meramente, após dar-lhe uma nota baixa e premiar seu colega, seguir adiante a programação curricular. A relação de apoio, se estabelecida também entre os alunos, propulsiona o aprendizado e dá a cada estudante a oportunidade de participar com aquilo que tem a contribuir – muitas escolas democráticas funcionam assim, com alunos agrupados para cooperar – sem deixar ninguém para trás.

A cooperação tende a propiciar a compreensão e aceitação, à diferença da competitividade, em que os outros sempre e por definição são adversários. A transformação do ambiente competitivo permitiria incluir na aula a diversidade dos

alunos, integrando-a, e constituiria uma base para o aprendizado da empatia, para desenvolver a capacidade humana de aceitar e acolher. Morin (2010) capta o âmago da questão:

A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão.

Enfrentar a dificuldade da compreensão humana exigiria o recurso não a ensinamentos separados, mas a uma pedagogia conjunta que agrupasse filósofo, psicólogo, sociólogo, historiador, escritor, que seria conjugada a uma iniciação à lucidez. (MORIN, 2010, p. 51).

O autor, que brilhantemente associa a justiça à epistemologia complexa, percebe que é preciso, para uma prática educativa completa, que haja compreensão não apenas de conteúdos e conhecimentos, mas também uns dos outros, alunos, professores, e desde aí para fora da escola. É essencial, portanto, atentarmos, em sala de aula, aos problemas fundamentais de nossa condição e de nossa época, na busca pela construção dessa compreensão. Não se trata apenas de uma mudança curricular, estrutural, como aponta Morin, e sim de uma distinta disposição daqueles que orientam a prática: “É evidente que isso não pode ser inserido em um programa, só pode ser impulsionado por um fervor educativo” (MORIN, 2010, p. 22).

Segundo o autor, a transformação do ensino é imprescindível; não pode, contudo, ser realizada pela via meramente técnica – sem afeto. “O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão. Uma missão de transmissão.” (MORIN, 2010, p. 101). Na caracterização do educador, o autor evoca Platão, que propunha como condição indispensável ao ensino o *eros* – desejo, prazer, amor –

[...] desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. [...] É isso que, antes de tudo mais, pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante.

Onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio, para os alunos. (MORIN, 2010, p. 102).

\*\*\*

*Fomos a dupla de estagiários mais contentes. Ir à aula já não era mera obrigação curricular, e sim a realização de uma atividade singularmente humana de contato e de*



*possibilidades. Um compromisso de construir, compromisso com o grupo, compromisso com alma.*

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O TEMPO EM MOVIMENTO

A atividade docente pode ser paradoxal quando se discorda de quase tudo quanto há instituído na classe e na escola: desde sua estrutura física, de grades, fileiras e sinais, até a postura autoritária e coercitiva de controle que se impõe pelos adultos. A escola contemporânea desagrada à maioria dos jovens, além de ser-lhes em grande parte inútil, visto que os conteúdos são, na melhor das hipóteses, memorizados, e ficam dentro dos muros da escola. Entrar nesse contexto pode ser, por outro lado (no avesso do paradoxo), uma oportunidade de agenciar um processo, por pontual que seja, de transformação. O estágio permitiu experimentar uma reação às fraquezas e assincronias da escolarização convencional, a partir da adoção de novos horizontes educativos (alternativos ou complementares à educação tradicional) e explorar novos meios de relacionar-se com pessoas e com saberes.

Não se poderia falar de um método, em seu sentido estrito, utilizado para a realização de uma experiência dessa classe – não podendo estar separado de seu objeto, que são sujeitos, o método não pode ser senão dinâmico e contextual; reformulam-se método e sujeitos mutuamente, continuamente. Ainda fora de Descartes, nem a sala pode ser decomposta em seus indivíduos, nem os indivíduos somados aritmeticamente; ainda ao lado de Morin, Nietzsche e companheiros, não há uma verdade ou conceito a serem aplicados indistintamente a qualquer sala de aula – cada uma, um floco de neve.

Na origem, a palavra «método» significava caminho. Aqui temos de aceitar caminhar sem caminho, fazer o caminho no caminhar. O que dizia Machado: *Caminante no hay camino, se hace camino al andar*. O método só pode formar-se durante a investigação; só pode desprender-se e formular-se depois, no momento em que o termo se torna um novo ponto de partida, desta vez dotado de método. Nietzsche sabia-o: «Os métodos vêm no fim» (O Anticristo). (MORIN, 1997, p. 25).

Na experiência realizada, o caminho, o trabalho e a narrativa seguiram uma “inspiração espiral”, como Morin propõe (a si mesmo): partindo da interrogação e movendo-se pela reestruturação em cadeia. Desorganizar foi um requisito metodológico. Desestruturar a escala da autoridade, romper e reatar os nós dos conteúdos, ressignificar o espaço e absorver as subjetividades, que são desorganizadas e é tal sua beleza. Diversos autores e educadores serviram de inspiração, imiscuídos às nossas vivências próprias, passadas e presentes, nossas intenções particulares e nossos alunos.

A ligação entre inteligências, interesses e afeições conformou a busca por um processo de aprendizagem significativa – um movimento pedagógico para a construção de significados que implicam, por definição, uma transformação pessoal, enquanto um processo de cada aluno, realizado por vontade própria. Fundamentos democráticos e libertários marcaram o início do caminho: onde a ingestão de conhecimentos comprimidos é poupada enquanto o erro é permitido e acolhido; onde estudantes são agentes, protagonistas e participantes.

A não transferência de conhecimento e a não invasão do espaço de liberdade do aluno não significam, de modo algum, a abstenção do professor. Ainda que se mantenha a certa distância das vontades do aluno, é justamente sua aproximação, de pessoa a pessoa, como parceiro e acompanhante, o movimento a dar condições para a expressão e consecução dessas vontades. E é o diálogo que lhe permite posicionar-se como intermediário entre o aluno e o conhecimento, acompanhá-lo no caminho a se construir apontando lugares, mostrando possibilidades e auxiliando a desenredar o percurso, se necessário. Buscamos encontrar esse lugar, não apenas entre os alunos e o conhecimento, como também entre a escola instituída e a educação desejada.

A cumplicidade entre professor e alunos é o que sustenta e permite o ato de lecionar, quando não apoiado em autoritarismo e coerção: leva o aluno a querer escutar o professor, como uma pessoa dispõe-se a ouvir outra em qualquer contexto de interação social. Também o professor ouve seus alunos. Como são, professores e alunos conversam, e a conversa se torna interessante quando os dois lados falam e têm seus pontos de vista envolvidos e contemplados. Assim, não apenas os conteúdos e teorias são trabalhados, mas, simultaneamente, valores e hábitos caros à harmonia e à cidadania. Em sua postura aliada, sob o signo da igualdade e da liberdade, o educador transmite um exemplo desses ideais que a democracia almeja e exige. Também na postura se dá a educação, reunindo forma e conteúdo, mensagem e meio.

Na formatação escolar vigente, é desafiador prostrar-se de tal maneira e organizar-se para conduzir um movimento que exige rasgar os panos na sala de aula e costurá-los na sala dos professores. É mais fácil repetir o consagrado. A mudança desde dentro requer a disposição de confrontar-se com uma estrutura secular e imponente, por isso tende a ser um lugar desconfortável. Exige, ainda, uma maior autovigilância na

atuação docente, interceptando na própria prática a manifestação de antigos rebentos de autoritarismo e abrindo-se a conhecer em si próprio tudo aquilo que a abertura de si aos outros permite emergir e nos obriga a olhar. A área da Sociologia oferece um lugar privilegiado para promover questionamentos e transformações no sentido de desconstruir as estruturas postas, já que é essa sua atividade por excelência; pode funcionar como um laboratório de rompimento que, aproveitando-se de seus próprios conteúdos na construção da crítica e das propostas, provoque um efeito perturbador primeiro sobre os alunos e logo, potencialmente, sobre outros espaços cada vez mais amplos na escola. Em suma, a dinâmica: o ensino dá lugar ao ensino de Sociologia que por sua vez desloca o lugar do ensino.

Sob qualquer conteúdo, o pensamento sociológico pode manter como pano de fundo a percepção do meio, a compreensão de que o meio é transformável e, através disso, a possibilidade de transformar-se a si mesmo. Seria próprio dessa disciplina, portanto, repudiar o ensino superficial e sintético de teorias, a transmissão estática e linear de conceitos, a discussão de temas que flutue apenas entre opiniões, sem embasamento sociológico. Livrando-se do ensino dogmático e rígido, pode-se criar, no momento imediato da atividade pedagógica, programas de ensino com base na contextualização histórica dos fenômenos e na vinculação dos assuntos ao cotidiano dos estudantes, incluindo, aí, a discussão sobre a própria escola.

A educação leva a um futuro que não podemos tangenciar. Podemos, todavia, observar o presente e colocar-nos em movimento. Suplantar o ensino aquisitivo, insuficiente, de modo que seja complementado ou dialeticamente superado por um ensino reflexivo e dinâmico, é um passo na espiral. Abandonar a concepção restritiva de um sujeito cartesiano, que só existe enquanto pensa e a homogeneização abstrata de um padrão inexistente, é o início da oportunidade de cada sujeito conhecer-se, explorar e aprender – o horizonte da sociedade em que a felicidade não é um valor apenas no campo insaciável do consumismo, mas uma condição possível desde dentro.

O mundo e a natureza são diversos; as pessoas são singulares. A didática magna, que pretende ensinar tudo a todos, termina por não atender a ninguém e tornar o aprendizado algo repelente – é quando se vê o recreio como único e máximo momento agradável da vivência escolar. Para o desenvolvimento dos sujeitos, é preciso considerá-

los; não os tentar enquadrar num modelo, mas inventar quantos modelos se possa para criar um espaço rico e agradável de convivência e produção de saber, abandonando o pressuposto da incapacidade e da má vontade dos estudantes. Para que uma escola aumente o número de alunos inteligentes, basta que expanda o conceito à extensão da diversidade, reduzindo a competição e a premiação, e criando, em seu lugar, oportunidades para todos. Extinguir respostas impositivas e colocar perguntas. Enquanto não há respostas, há motivo para ter interesse. Na ausência de interesse, métodos para lidar com a distração. Para que a escola deixe de ser uma projeção irreal de uma sociedade pouco desejável, mas, sim, a concreta possibilidade de cada um encontrar seu caminho de melhorar a si próprio.

Sem abandonar a racionalidade, grande contribuinte do aprendizado, mas rompendo fronteiras e aceitando múltiplos caminhos. Humanos não são só razão, nem só razão e emoção, são conjuntos de razões, emoções e elementos infinitos inseridos em conjuntos maiores, família, cidade, planeta, universo.

Para resumir, meu ponto de vista é que a educação sem liberdade resulta numa vida que não pode ser integralmente vivida. Tal educação ignora quase inteiramente as emoções da vida, e porque essas emoções são dinâmicas, a falta de oportunidade de expressão deve resultar, e resulta, em insignificância, em fealdade, em hostilidade. Apenas a cabeça é instruída. Se as emoções tivessem livre expansão, o intelecto saberia cuidar de si próprio. (NEILL, 1978, p. 93).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Edições Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. **Os herdeiros**: Os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2006.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Editoras Vozes, 1986.

EIDAM, Heinz; TOMAZETTI, Elisete M.; SANTOS, Robinson. **Questionamentos filosóficos em sala de aula: ou 27 teses para uma necessária ignorância do professor**. Revista Filosofazer, Vol. 18, nº 34, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2013.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **O método 1**: A natureza da natureza. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.

\_\_\_\_\_. **O método 3**: O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEIL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

\_\_\_\_\_. **TORNAR-SE PESSOA. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1961.**

## ANEXO A – AVALIAÇÃO REALIZADA NO ESTÁGIO E EXEMPLOS DE RESPOSTAS DOS ALUNOS

### Avaliação: Unidade ~Ideologia e Cultura~

1. "O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é, também, o que há de mais impregnado de cultura." (Edgar Morin).  
O autor coloca em questão a dificuldade que existe em separar, na espécie humana, o lado biológico do cultural. A partir disso e das discussões em sala de aula, discorra sobre a relação entre **natureza** e **cultura**.
2. Os quadrinhos a seguir ironizam uma postura comum dos ocidentais perante comunidades indígenas. Comente a respeito, relacionando ao conceito de **cultura**.





3. “O Rio vive uma cultura [da violência] que o marginal traz do ventre da sua mãe”. (declaração do então secretário de segurança pública do Rio de Janeiro, após chamar a atenção para as especificidades dos criminosos do Rio e ao responder uma comparação entre índices de criminalidade no Rio e em São Paulo, em 29/07/2008).

“Você é muito burra. Tinha de ser mulher.” (Luís Fabiano, atacante do São Paulo, para uma juíza, que o expulsou em um jogo contra o Corinthians, em 10/11/2003).

“Ela é tão magra que nunca arranjará marido aqui na tribo.” (Índio do Xingu, sobre modelo que visitou a tribo com o namorado, em 06/09/2004).

“A escola dá oportunidades a todos os alunos de aprenderem as coisas da vida”. (Várias pessoas em muitas datas).

Essas frases expressam certas **ideologias**. Explique esse conceito usando suas próprias palavras, vinculando-o a dois ou mais desses exemplos.

4.

“Em minha calça está grudado um nome  
Que não é meu de batismo ou de cartório  
Um nome... estranho  
Meu blusão traz lembrete de bebida  
Que jamais pus na boca, nessa vida,  
Em minha camiseta, a marca de cigarro  
Que não fumo, até hoje não fumei.  
Minhas meias falam de produtos  
Que nunca experimentei  
Mas são comunicados a meus pés.  
Meu tênis é proclama colorido  
De alguma coisa não provada  
Por este provador de longa idade.  
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,  
Minha gravata e cinto e escova e pente,  
Meu copo, minha xícara,  
Minha toalha de banho e sabonete,  
Meu isso, meu aquilo.  
Desde a cabeça ao bico dos sapatos,  
São mensagens, letras falantes, gritos visuais,  
Ordens de uso, abuso, reincidências.  
Costume, hábito, premência,  
Indispensabilidade,  
E fazem de mim homem-anúncio itinerante  
Escravo da matéria anunciada.  
Estou, estou na moda.  
É duro andar na moda, ainda que a moda  
Seja negar minha identidade,  
Trocá-lo por mil, açambarcando  
Todas as marcas registradas,  
Todos os logotipos do mercado.  
Com que inocência demito-me de ser  
Eu que antes era e me sabia  
Tão diverso de outros, tão mim mesmo,  
Ser pensante sentinte e solitário

Com outros seres diversos e conscientes  
De sua humana, invencível condição.  
Agora sou anúncio  
Ora vulgar ora bizarro.  
Em língua nacional ou em qualquer língua  
(Qualquer, principalmente.)  
E nisto me comprazo, tiro glória  
De minha anulação.  
Não sou - vê lá - anúncio contratado.  
Eu é que mimosamente pago  
Para anunciar, para vender  
Em bares festas praças pargulas piscinas,  
E bem à vista exibo esta etiqueta  
Global no corpo que desiste  
De ser veste e sandália de uma essência  
Tão viva, independente,  
Que moda ou suborno algum a compromete.  
Onde terei jogado fora  
meu gosto e capacidade de escolher,  
Minhas idiossincrasias tão pessoais,  
Tão minhas que no rosto se espelhavam  
E cada gesto, cada olhar,  
Cada vinco da roupa  
Sou gravado de forma universal,  
Saio da estamparia, não de casa,  
Da vitrine me tiram, recolocam,  
Objeto pulsante mas objeto  
Que se oferece como signo de outros  
Objetos estáticos, tarifados.  
Por me ostentar assim, tão orgulhoso  
De ser não eu, mas artigo industrial,  
Peço que meu nome retifiquem.  
Já não me convém o título de homem.  
Meu nome noco é Coisa.  
Eu sou a Coisa, coisamente.”

O poema de Carlos Drummond de Andrade, chamado “Eu etiqueta”, fala sobre nosso estilo de vida, amplamente influenciado pela publicidade. Comente o modo como a **indústria cultural** aparece no seu cotidiano e, a partir disso, a forma como esta funciona e os impactos que traz à sociedade.

5. Levando em conta os conceitos estudados em aula (cultura, ideologia, indústria cultural), comente a atual situação social e a possibilidade ou impossibilidade de transformação da mesma.

Palavras-chave: Naturalização; Normalidade; Etnocentrismo; Relativismo; Contexto; Verdades; Normas; Serialização; Reprodutibilidade; Consumo; Consumismo; Transformação; Conservação/Manutenção; Parcialidade; Publicidade.

### **Exemplos de Respostas:**

#### **Questão 1:**

“A natureza e a cultura estão uma ao lado da outra, ou seja uma completa a outra, sendo assim o que é natural para minha cultura não é para outra sociedade com cultura diferente. Com isso, podemos dizer que a cultura é algo que possibilita, pois está sempre em transformação, onde temos também o natural e a naturalização, ou seja tem algumas coisas que é realmente natural, mas tem certas coisas que acontece tanto no nosso dia a dia que as pessoas mesmo naturalizam.”

#### **Questão 2:**

“A postura comum dos ocidentais em relação aos índios é considerá-los como inferiores por não viverem num mundo igual ao deles, porém se questionam quanto a sua saúde, no caso dos quadrinhos, porque o mundo dos ocidentais existem muitas doenças e nas comunidades indígenas não sendo que lá a tecnologia não tem, suas culturas são diferentes, o modo de viver e como conseguem as coisas são diferentes.”

“O quadrinho demonstra dois indivíduos etnocêntricos que vivem em uma cultura com constantes inovações tecnológicas e grande necessidade de consumismo, e ao ver um índio, ou um ser humano de outro jeito, o classifica como um ser atrasado por usar poucos trajes, não morar em uma civilização urbana e principalmente não possuir as doenças que foram surgindo através do sistema de cultura ocidental.”

#### **Questão 3:**

“Ideologias são ideias impostas pela sociedade que se tornam verdades absolutas e são consideradas naturais e corretas. São conceitos que estamos tão acostumados a escutar que já fazem parte da nossa vida e nos baseamos nos mesmos como se fossem regras e não necessitassem de melhoras.

Um exemplo de ideologia é a ideia de que se um indivíduo nasce fazendo parte da classe baixa ele pode ascender na vida e começar a fazer parte da elite. Outra ideologia é a ideia de que os indivíduos nascem bandidos ou marginais e não são influenciados pelo meio.”

**Questão 4:**

“A indústria cultural está sempre mais presente no nosso cotidiano. Propagandas na TV, rádio, jornais, placas, revistas, programas com histórias banais que tem como único objetivo cativar o público, músicas com ritmos e letras quase idênticos desenvolvidos baseando-se no gosto geral da sociedade, visando somente ao lucro e não ao desenvolvimento cultural ou à melhora intelectual.

A sociedade está se tornando cada vez mais homogêneas. As pessoas usam as mesmas roupas, escutam as mesmas bandas, assistem os mesmos filmes, leem os mesmos livros. A diversidade está se tornando algo ruim, algo que se deve evitar e não se quer ser rejeitado ou isolado pela massa.”

**Questão 5:**

“A nossa cultura é repleta de ideologias que alienam a população universalizando os problemas sociais, padronizando desde pensamentos até a vestimenta das pessoas ou a música que escutam. A sociedade naturaliza ações e ideias que são inaceitáveis, quando na verdade deveriam quebrar essa corrente de controle que as classes dominantes impõem às demais classes.”